

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

SAMUEL SANTOS

**O DISCURSO MIDIÁTICO ACERCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
BÁSICA BRASILEIRA**

SÃO CRISTÓVÃO
2018

SAMUEL SANTOS

**O DISCURSO MIDIÁTICO ACERCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
BÁSICA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientador: Prof. Dr. Fabio Elias Verdiani Tfouni

SÃO CRISTÓVÃO
2018

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237d Santos, Samuel
O discurso midiático acerca da qualidade da educação básica brasileira / Samuel Santos; orientador Fabio Elias Verdiani Tfouni – São Cristóvão, SE, 2018.
115 f. : il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

1. Análise do discurso. 2. Mídia digital. 3. Avaliação educacional – Brasil. I. Tfouni, Fabio Elias Verdiani, orient. II. Título.

CDU 81'42:373(81)

BANCA DE DEFESA

SAMUEL SANTOS

**O DISCURSO MIDIÁTICO ACERCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
BÁSICA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientador: Prof. Dr. Fabio Elias Verdiani Tfouni

Dissertação aprovada em 31/ 01/ 2018.

Banca Examinadora

FABIO ELIAS VERDIANI TFOUNI

Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
(Presidente- PPGL/ UFS)

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO

Doutora em Letras Clássicas e Vernáculas pela FFLCH da Universidade de São Paulo
(Membro Externo – PROFLETRAS / UFS)

MARIA LEÔNIA GARCIA COSTA CARVALHO

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas
(Suplente- PPGL/UFS)

WILTON JAMES BERNARDO DOS SANTOS

Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas
(Membro Interno- PPGL/UFS)

A Deus pelo dom da vida e pela graça de me conduzir até o fim na realização desse sonho. A Ele minha maior gratidão.

Aos meus pais: Maria Celda e José Evaldo pelo amor, dedicação, confiança e por serem a minha fortaleza.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fabio Elias Verdiani Tfouni, pela confiança, atenção e por ter me proporcionado um admirável exemplo de ser humano e profissional. Gratidão pela compreensão, paciência e conhecimento, a mim direcionados, no processo de construção dessa dissertação.

Aos professores: Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo e Dr. Wilton James Bernardo dos Santos pelas valiosas contribuições no processo de qualificação.

Aos meus irmãos: Iza Mara, Júnior e Ivina (in memoriam) pelo apoio de sempre.

À minha namorada, Roberta, pelo amor, carinho, compreensão e incentivo durante o período do mestrado.

Às amigas: Talita e Elba pelas sábias palavras de incentivo e apoio nesse processo.

“É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade”.

(Immanuel Kant)

RESUMO

A qualidade da educação básica pública brasileira tem sido significanda como uma calamidade, seja pela mídia, pelas pesquisas (avaliações em larga escala) ou pelo pronunciamento de atores sociais (GUSMÃO, 2010). Essa temática é cada vez mais recorrente nos discursos sobre educação no Brasil. Com esse cenário em vista, a presente pesquisa tem por escopo compreender como os elementos discursivos, no campo midiático, significam a qualidade da educação pública de base do Brasil. Para o desenvolvimento desse estudo situamos-nos em teoria e metodologia da Análise do Discurso no Brasil (FERREIRA, 2007), de matriz francesa, focando nos estudos de Orlandi (1998, 2008, 2009, 2012 e 2014), Althusser (1998), Brandão (2012), Pêcheux (1997, 1999), Courtine (2003, 2014) e demais autores que desenvolveram pesquisas acerca do discurso e mídia e também sobre qualidade em educação. O *corpus* desse trabalho é constituído por notícias, recortadas do ano de 2016, de três sites: Uol, Último segundo- IG e Portal da Unicamp, que evidenciam os discursos expostos na mídia em volta da questão. Diante do *corpus* coletado, as seguintes perguntas da pesquisa nortearam o desenvolvimento analítico: a) Como a mídia trata e encaminha essa questão da qualidade da educação básica brasileira? b) Quais ideologias atravessam essa questão? c) Qual (is) causa (s) e solução (ões) é (são) apontada (s) pelo campo midiático acerca dessa questão? Os resultados obtidos da nossa investigação apontam que o conceito de qualidade, assim como os discursos sobre educação, no Brasil, são fortemente interpelados pela ideologia capitalista neoliberal. Diante disso, podemos notar que sujeitos enunciadore, educação e o termo “qualidade” são constituídos a partir dessa ideologia, em que, o que está em jogo é a educação para fins mercadológicos e, sobretudo, o reestabelecimento da abordagem neoliberal fortalecendo o discurso sobre a qualidade total na educação. Além disso, as avaliações em larga escala são significadas como parâmetros determinantes para medição da qualidade em educação e que ao sujeito professor, implicitamente, delega-se a maior parcela de culpa pelo fracasso na educação básica. Os discursos que atravessam o foco temático dessa pesquisa significam também a educação básica como o suporte da estrutura educacional, já que é fundamental para a sustentação das demais instâncias educativas.

Palavras-chave: Discurso; Mídia; Qualidade em educação.

ABSTRACT

The quality of Brazilian public basic education has been signified as a calamity, either by the media, by surveys (large scale evaluations) or by the pronouncement of social actors (GUSMÃO, 2010). This theme is increasingly recurrent in discourses about education in Brazil. With this scenario in view, the scope of the research is to understanding how the discursive elements in the media field mean the quality of basic public education in Brazil. For the development of this study, we are in the theory and methodology of Discourse Analysis in Brazil (FERREIRA, 2007), with a French background, focusing on studies by Orlandi (1998, 2008, 2009, 2012 and 2014), Althusser (1998), Brandão (2012), Pêcheux (1997, 1999), Courtine (2003, 2014) and other authors who have developed research on discourse and the media and also on quality in education. The corpus of this work is constituted by news, cut from the year 2016, of three sites: Uol, Last second-IG and Unicamp Portal, which highlight the speeches exposed in the media around the issue. Faced with the collected corpus, the following research questions guided the analytical development: a) How does the media address and address this issue of the quality of basic Brazilian education? b) Which ideologies cross the question? c) What cause (s) and solution (s) are (are) pointed out by the media field about this issue? The results obtained from our research point out that the concept of quality, as well as the discourses on education in Brazil, are strongly challenged by the neoliberal capitalist ideology. In this context, we can note that enunciating subjects, education and the term "quality" are constituted from this ideology, in which, what is at stake is education for marketing purposes and, above all, reestablishment of the neoliberal approach, strengthening the discourse on the total quality in education. In addition, large-scale evaluations are signified as determining parameters for measuring quality in education and that the subject teacher implicitly delegates the largest portion of the blame for failure in basic education. The discourses that cross the thematic focus of this research also mean basic education as the support of the educational structure, since it is fundamental for the support of the other educational instances.

Keywords: Discourse; Media; Quality of Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Diferenças entre Análise do Conteúdo (AC) e Análise do Discurso (AD).....	64
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 UM BREVE OLHAR SOBRE O SUPORTE TEÓRICO.....	16
1.1 CENÁRIO TEÓRICO DA ANÁLISE DE DISCURSO: HISTÓRIA E DESÍGNIO	16
1.2 CATEGORIAS DISCURSIVAS DA ANÁLISE DO DISCURSO	24
1.3 ANÁLISE DO DISCURSO E MÍDIA	30
1.4 A MÍDIA PELO OLHAR DO DISCURSO	32
1.5 A MÍDIA, A POLÍTICA E A HISTÓRIA COMO ESPETÁCULO	33
1.6 QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONCEITOS	40
1.7 CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DA NOÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	43
1.8 A QUALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA MENSURADA: MECANISMOS AVALIATIVOS EM LARGA ESCALA.....	48
2 ANÁLISE DO DISCURSO E O DISPOSITIVO ANALÍTICO.....	54
2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS EM ANÁLISE DE DISCURSO: UMA PRÁTICA REFLEXIVA.....	54
2.2 A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE: PROCESSO E FUNCIONAMENTO.....	58
2.3 TIPOLOGIAS TEXTUAIS/RELAÇÃO DISCURSIVA E DIFERENÇAS ENTRE ANÁLISE DO CONTEÚDO (AC) E ANÁLISE DO DISCURSO (AD)	61
3 ANÁLISES DO CORPUS E A SUA RELAÇÃO COM A AD.....	65
3.1 O <i>CORPUS</i> : A DICURSIVIZAÇÃO DA MÍDIA ACERCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	65
3.2 DISPOSITIVO DE ANÁLISE	66
3.3 ANÁLISES DO <i>CORPUS</i> : UM OLHAR DISCURSIVO E ANALÍTICO ACERCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA PROFERIDA PELA MÍDIA	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	107
Anexo – A.....	107
Anexo – B.....	110
Anexo – C.....	114

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu em decorrência da reflexão em torno dos discursos proferidos pela mídia em relação à qualidade da educação básica do Brasil, levando em consideração a compreensão de como as formações discursivas e ideológicas atravessam esses discursos, atribuem sentidos e significam a qualidade da educação básica pública do país.

Quando se fala em qualidade em educação, nitidamente, se faz uma relação aos fins primordiais à educação, os quais são consequências de uma boa estrutura escolar, uma digna valorização docente, atrelada a boas condições de trabalho, à formação continuada e ainda a um planejamento pedagógico que contemple uma formação que abranja uma diversidade de saberes e, sobretudo, práticas de cidadania aos alunos.

Reflexões e apontamentos de especialistas no que se refere à qualidade da educação básica pública do país são externados e circulam no campo da mídia. Essa prática favorece a construção de um acontecimento que, resultante dos dados indiciários escandalosos, numa sociedade do espetáculo, são reverberados pelos meios de comunicação e pela ilusão da unidade de modo que “permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta”. (GREGOLIN, 2003, p.97).

Diante das nossas observações surgiram questionamentos que nortearam a nossa pesquisa, tais como: Como a mídia trata e encaminha essa questão da qualidade da educação básica brasileira? Quais ideologias atravessam essa questão? Qual (is) causa (s) e solução (ões) é (são) apontada (s) pelo campo midiático acerca dessa questão?

O foco deste trabalho se volta a apresentar possíveis explicações para os questionamentos, assim como apontar as condições de produção em que estão inscritas as formações discursivas e ideológicas, contribuintes para o processo de significação da qualidade da educação básica brasileira pelo olhar do discurso midiático.

É nosso objetivo geral compreender como os elementos discursivos, presentes na mídia, colaboram para a construção do processo de significação da qualidade da educação pública de base do Brasil.

Os objetivos específicos, propostos a partir dos questionamentos já mencionados, são:

- Situar do ponto de vista histórico os discursos em análise, considerando as condições de produção em que estão inseridos;
- Analisar como os textos midiáticos selecionados discursivizam essa questão;
- Identificar as formações discursivas e ideológicas que atravessam os discursos acerca da qualidade da educação básica brasileira.

Para a execução desses objetivos neste trabalho, o *corpus* é constituído por notícias de três *sites*, tais como: Uol, Último segundo e IG e Portal da Unicamp, que apresentam os discursos expostos na mídia em volta da questão. As notícias são as seguintes: “Estagnado, Brasil fica entre os piores do mundo em avaliação de educação”, publicada no *site* da Uol, em 6 dezembro de 2016; a segunda: “Educação ruim joga Brasil no grupo de ‘lanternas’ em ranking de capital humano”, publicada no *site* Último segundo e IG, em 29 de junho de 2016; a terceira: “Especialistas discutem a persistência da má qualidade na educação básica”, publicada no *site* da Unicamp, em 28 de abril de 2016, por Luiz Sugimoto.

O critério de seleção do *corpus* se deu devido à escolha de notícias que apresentam como os discursos proferidos nos textos midiáticos, acerca da temática, são construídos e significados. Os textos já elencados no parágrafo anterior e, sobretudo, o primeiro foi escolhido por enfatizar discursos centrados na significação da qualidade da educação básica brasileira, a partir, dos resultados do PISA 2015 (Programa Internacional de Avaliação Estudantil). O segundo possibilitou a construção de um acontecimento em torno da temática, considerando então a forte influência da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e dos estudos do Fórum Econômico no processo de significação da qualidade da educação de base pública do país, dando abrangência ao discurso do capital humano como determinante para o desenvolvimento do país. O terceiro foi selecionado pelo fato de enfatizar a discussão acerca da retinência da má qualidade da educação de base do país por sujeitos enunciadore, na posição de especialistas (professores), mostrando que esses são afetados pelas ideias oriundas da OCDE e também pelo contexto histórico, em que foi construído o conceito de qualidade da educação de base pública do país.

Essa pesquisa possui caráter qualitativo- interpretativista e está circunscrita à Escola Brasileira de Análise do Discurso (FERREIRA, 2007), tendo como referência os estudos orlandianos. Desta forma, por meio dos auxílios da teoria e do método que serão apresentados e pelas categorias da AD trabalhadas nesta dissertação, tais como: Condições de produção,

memória discursiva, esquecimentos, ideologia, sujeito, paráfrase, formação discursiva e formação ideológica tentaremos, a partir dos recortes de cada notícia, construir análises discursivas, tendo o suporte do referencial teórico como base para as considerações que serão mencionadas.

O referencial teórico e as análises estão embasadas na Análise do Discurso, tendo como referência: Orlandi (1998, 2008, 2009, 2012 e 2014), Althusser (1998), Mussalim (2003), Brandão (2012), Fernandes (2007), Pêcheux (1997, 1999), entre outros. Quanto à discussão acerca da mídia tivemos como grandes representantes: Gregolin (2003, 2007), Barbosa (2003), Courtine (2003, 2014), entre outros. E em relação à qualidade da educação: Silva (2008), Gusmão (2010), Gadotti (2013), Machado (2007), Bueno (2003), Davok (2007), entre outros.

Essa dissertação se estrutura em três capítulos. O primeiro vai desenvolver as reflexões teóricas que darão abrangência ao cenário teórico da Análise do Discurso, em que serão enfatizados a construção histórica e o propósito dessa disciplina do entremeio, como também as suas categorias. Nesse capítulo, ainda, apresentaremos a relação existente entre a Análise do Discurso e a mídia, em que enfatizaremos o olhar da mídia pelas lentes do discurso, levando em consideração a explanação acerca de como a mídia espetaculariza os fatos, a política e a história. Esse se debruça também a apresentar conceitos e características da qualidade da educação no Brasil, destacando um breve histórico- social da noção de qualidade da educação no país e tece ainda sobre a questão da qualidade da educação brasileira, a partir dos mecanismos avaliativos em larga escala.

O segundo capítulo enfatizará o estudo em torno do processo metodológico da Análise do Discurso. Dentro dessa perspectiva, tecerá considerações acerca do processo de construção da análise, em seu processo e funcionamento. Nesse percurso, abordaremos também esclarecimentos importantes da AD diante dos enfoques: tipologias, análise discursiva e análise do conteúdo.

O terceiro, tratará das análises do *corpus*. Os embasamentos teóricos que as sustentam foram essenciais para um olhar analítico, assim como para uma reflexão em volta da lente midiática sobre o *corpus* dessa dissertação. Frente a isso, cabe ressaltar que esse capítulo, a partir do detalhamento dos recortes discursivos (ORLANDI,2009), vem mostrar como os textos midiáticos trabalham a materialização de uma sociedade do espetáculo e de como a qualidade da educação básica brasileira é significada.

O capítulo final tece considerações sobre a pesquisa desenvolvida, dando ênfase à busca de respostas aos questionamentos que nortearam o trabalho. Os apontamentos apresentam como a discursividade midiática, pela prática do espetáculo, significa a qualidade da educação de base pública brasileira, além de confirmar, por meio das análises dos recortes, a forte presença dos traços ideológicos capitalistas e neoliberalista nesse processo de significação.

1 UM BREVE OLHAR SOBRE O SUPORTE TEÓRICO

Este capítulo apresentará o suporte teórico que se debruçará a explicitar a flexibilidade a respeito da Análise do Discurso e de suas categorias discursivas; a relação existente entre a Análise do Discurso e mídia e ainda delineamentos discursivos sobre conceitos e características da qualidade da educação no Brasil. Enfatizará um breve histórico- social da noção de qualidade da educação no país, como também a questão da qualidade da educação brasileira, a partir dos mecanismos avaliativos em larga escala internacional.

1.1 CENÁRIO TEÓRICO DA ANÁLISE DE DISCURSO: HISTÓRIA E DESÍGNIO

Diante dos conflitos teóricos oriundos do estruturalismo francês¹ e do desejo em provocar uma reviravolta teórica e científica no campo das ciências humanas e sociais é que Michel Pêcheux, em “Análise Automática do Discurso”, no ano de 1969, dá surgimento à Análise do Discurso. Ao apresentar uma crítica às ciências sociais e à linguística e ao levantar uma reflexão acerca de como a linguagem se materializa na ideologia e de como a ideologia apresenta manifestações na língua, a AD representou uma afronta às ideias formalistas da França do século XIX.

O quadro teórico da Análise de Discurso, atrelado à história contribuiu para a constituição dessa disciplina, com a oportunidade de produzir novos recortes e apresentar um novo objeto que é o discurso. Para compreender a origem dessa disciplina – AD – o entendimento das condições que ocasionaram a sua emergência é relevante. Mussalim (2003), então, recorrendo a Maldier (1994), nos apresenta a fundação da AD através de Jean Dubois (linguista e lexicólogo) e de Michel Pêcheux (filósofo marxista). Esses apresentavam preocupações distintas, mas interesses afins pelo percurso da política e marxismo, pois compartilhavam ideias sobre a luta de classes, a historicidade e o movimento social. É sob o intermédio comum com o marxismo e com uma evolução na linguística que nasce o projeto da

¹ [...] O estruturalismo francês fez da linguística a ciência-piloto; os estruturalistas tentaram definir seus métodos tendo como referência a linguística, tendo também transferido todo um conjunto de conceitos linguísticos para quase todos os domínios das ciências humanas e “sociais”. Os estruturalistas identificaram cultura e linguagem de tal modo que toda a análise de qualquer fato cultural devia tomar uma forma de análise linguística ou qualquer coisa de similar (semiologia, semiótica). [...]. (HERNY, 1997, p.27).

AD, com o desígnio de preencher as lacunas decorrentes das ideias da conjuntura estruturalista francesa.

Consoante Brasil (2011, p.172), “a Análise de Discurso surge, então, com a discussão de questões que advogam contra o formalismo hermético da linguagem, questionando a negação da exterioridade”. A AD decorrente das reflexões pêcheutianas se constitui a partir das influências de três vertentes do conhecimento: a linguística, a psicanálise e o marxismo. Conhecimentos esses que foram reflexos de uma ruptura com as ideias do século XIX. Além também de se constituir no entremeio da relação entre as ciências sociais e a linguística. Para a AD, nas palavras de Orlandi (2009), a língua possui sua ordem própria, mas não é autônoma, pois nela estão inseridos sujeito e situação; a história é afetada pelo simbólico e o sujeito da linguagem é o sujeito descentrado, afetado pelo inconsciente.

Percebemos que esses três aspectos deram à AD uma nova visão apontando para a ruptura em relação aos conceitos de sujeito e de linguagem que estão no alicerce das ciências humanas e sociais do século XIX. A inquietação de Michel Pêcheux trouxe através da AD, uma reflexão ao interrogar a linguística pela historicidade que deixa a parte, questiona as ciências sociais que ao se constituírem levam em consideração a situação e o sujeito, mas deixam de lado a linguagem, tomando - a como transparente e ainda como nos apresenta Orlandi (2009, p.20), “se demarca da psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele”. Ou seja, isso resulta em dizer que o sujeito do discurso funciona pela ideologia e pelo inconsciente. Com efeito, os questionamentos pêcheutianos atribuíram à AD uma conduta científica, caracterizada pela delimitação do objeto e pela ruptura com o formalismo estruturalista francês, em que delegavam à linguística a responsabilidade de desenvolver métodos para as vertentes científicas.

Acerca desses acontecimentos e das reflexões propostas por M. Pêcheux, podemos dizer, nos atendo às palavras de Orlandi (2014, p.42), que “a análise de discurso se constitui no entremeio da relação constituída entre as Ciências Sociais e a Linguística”. A autora ainda argumenta que AD não se caracteriza como interdisciplinar porque, ao se constituir entre a Linguística e as Ciências Sociais, não resulta apenas de uma simples relação entre elas, mas do campo de suas contradições, isto é, explica Orlandi (1998) a AD nasce na contradição da relação entre as outras, de início entre as tendências formalistas, sociologista e da fala, logo ela não se apresenta como uma quarta tendência, todavia se constitui a partir da posição de relação contraditória entre as três existentes.

Assim, se colocarmos em questão a relação entre disciplinas como a linguística, as ciências sociais e a AD percebemos que a AD se faz na contradição da relação entre as outras, o que claramente não se especifica um lugar no reconhecimento das disciplinas. Deste modo, argumenta Orlandi (1998, p.24), “Essas formas de disciplinas que chamo de entremeio não são, ao meu ver, interdisciplinares. Elas não se formam entre disciplinas, mas na sua contradição. E aí está a sua particularidade”.

Para Orlandi (2014), na AD não se aplica à Linguística com seus resultados sobre as Ciências Sociais, ou vice-versa. Assim, a análise de discurso também não pode ser vista como um instrumento dessas ciências que seriam usadas apenas como mais um acréscimo aos seus próprios conhecimentos para a agregação de componentes a seus resultados, atesta a autora. Frente a isso, ela ainda fundamenta que a AD não trabalha a história do historiador, nem o sujeito da psicanálise, nem a ideologia do cientista social. Ela se interessa e se debruça a trabalhar a historicidade, o sujeito descentrado, afetado pelo inconsciente, e a ideologia com sua total relação com a linguagem, linguagem essa que não é transparente, que possui sua ordem própria e espessura semântica.

Quanto a essa disciplina do entremeio, Orlandi (2014, p.43), destaca que “o entremeio é este espaço de constituição de uma forma de conhecimento particular com seu objeto específico e seu método próprio”. E ainda continua enfatizando que esse espaço é o lugar da contradição, lugar esse que faz emergir o real da dispersão das diversas disciplinas e a necessidade de uma reorganização histórica das relações das diferentes regiões do saber, desde que seja introduzida nessa relação, a relação linguagem – ideologia.

Ao trabalhar o entremeio da disciplina, a AD expõe uma relação crítica intrínseca, pelo fato de trabalhar justamente a sua contradição. A análise de discurso trabalha e questiona o que a linguística deixa por fora que é a exterioridade (objeto das ciências sociais) e o que as ciências sociais deixam para fora que é a linguagem (o objeto da linguística). Com efeito, a AD pontua então essa relação excludente, transformado por si mesmo a própria noção de linguagem e a exterioridade. Consequentemente, com essa reflexão a respeito da linguagem, AD questiona o que é deixado de lado, no campo linguístico, que no caso são: sujeito e situação.

Orlandi (1998) nos apresenta que diante do que é deixado de lado no campo linguístico é necessário que a AD intervenha fazendo uma redefinição em prol da constituição de seu objeto. Logo, a situação como é trabalhada pelas ciências sociais tem uma incompatibilidade com a concepção de linguagem em sua ordem própria e a noção de sujeito reaparece de duas

maneiras: o sujeito empírico e o sujeito psicológico. Essas maneiras, então, colocam o sujeito na origem, como determinante de suas próprias intenções, tendo total controle do sistema. Deste modo, “ao introduzir a noção de sujeito e de situação, a AD as transforma porque trabalha o descentramento do sujeito (como origem)”. (ORLANDI, 1998, p.27).

Em suma, como nos apresenta Orlandi (1998), a AD não completa a relação entre a linguista e as ciências de formações sociais, logo ela não costura o entremeio entre língua e história. A ela interessa trabalhar as contradições que emergiram da própria constituição desses dois espaços disciplinares. A AD trabalha a necessidade que relaciona essa disciplina (à linguística e às ciências sociais), enquanto campos distintos. Por isso, afirma a autora, que a AD não pode ser inscrita no campo da interdisciplinaridade, já que ela se faz da contradição entre essas duas disciplinas.

A AD não se volta somente para a língua ou para a gramática, embora esses aspectos sejam de interesse à disciplina. Ela trata do discurso. Nas palavras de Orlandi (2009, p.15), “o discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. No campo discursivo, o interesse está focado na compreensão da língua fazendo sentido, no trabalho simbólico do discurso, pois este está na base da existência humana. Sendo assim, “A língua – para a análise de discurso – não se reduz ao jogo do significante abstrato. Para significar, insistimos, a língua se inscreve na história”. (ORLANDI, 2008, p.27).

Caregnato e Mutti (2006) enfatizam também que, na AD, a língua é considerada opaca e heterogênea, por isso ela é capaz de equívocos, de falta e de deslizes. O equívoco, então, se realiza contra a ideia do sentido único do enunciado, uma vez que este permite leituras diversas. Deste modo, atestamos que “O sentido não está ‘colado’ na palavra, é um elemento simbólico, não é fechado nem exato, portanto sempre incompleto; por isso o sentido pode escapar. [...]”. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.681).

Na concepção de Orlandi (2009), o conceito de discurso, trabalhado pela AD está totalmente distante do modo como o esquema elementar da comunicação disponibiliza seus elementos, a fim de definir o conceito de mensagem. Consoante a autora, diante desse esquema, que é formado pelos elementos: emissor, receptor, código, referente e mensagem, temos a ideia de que: o emissor transmite uma mensagem (informação) para o receptor, através de um código, sempre se direcionado a um referente. Tendo essa ideia em vista, para a AD, “não se trata apenas de transmissão de informação, [...], como se a mensagem resultasse de um processo assim

serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a” (ORLANDI, 2009, p.21). Desta forma, a língua não é vista somente como mais um código entre outros, logo emissor e receptor não estão separados e nem atuam levando em consideração a seguinte ordem: primeiramente um fala (emissor) e depois o outro (receptor) decodifica, atesta a autora. Podemos perceber, então, que o que está sendo realizado por eles é um processo de significação e não uma separação de maneira estanque. Assim, a partir desse pensamento, podemos pensar, então, o discurso.

Diante dessa discussão, podemos dizer que não se trata apenas de transmissão de informações, uma vez que há o funcionamento da linguagem, em que a relação sujeitos e sentidos, atravessados pela língua e pela história, ocasionam um processo complexo de constituição dos sujeitos inseridos, em que o que está em jogo é a produção de sentidos, e não simplesmente uma transmissão de informação. Desta maneira, os sujeitos estabelecem e vivenciam um processo de significação, já que “o discurso é efeito de sentido entre interlocutores”. (ORLANDI, 2009, p.21).

Outro aspecto relevante é o fato de não fazer confusão entre discurso e fala, tendo como base a relação dicotômica (língua/fala), fundamentada por Ferdinand de Saussure. Desse modo, nas palavras de Orlandi (2009), o discurso não se relaciona à ideia de fala proposto por Saussure, uma vez que não se trata de opor o discurso à língua, como sendo essa um sistema, em que tudo é mantido, com sua natureza social e/ ou coletiva, sendo o discurso, como a fala, somente uma ocorrência momentânea e individual. Com isso, ainda ressalta Orlandi (2009, p.22), “o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto”.

A autora ainda menciona que a AD faz uma outra abordagem do recorte teórico fazendo a relação entre discurso e língua. No seu quadro teórico, a AD nos apresenta que o discurso não é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem determinações históricas, nem a língua é vista como fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos, atesta a autora. Outro aspecto relevante se refere às sistematicidades linguísticas, que nessa perspectiva não separa o semântico como se fosse externo, logo essas sistematicidades são as condições materiais basilares para que os processos discursivos se desenvolvam. Todavia, a ligação entre língua e discurso é sempre posta sistematicamente em cada prática discursiva, uma vez que essas sistematicidades linguísticas mencionadas acima, como ressalta Orlandi (2009) ao recorrer a Pêcheux (1975), não existem sob o formato de bloco homogêneo de regras tendo a sua

organização relacionada ao modelo de uma máquina lógica. A relação sedimentada entre discurso e língua é, nas palavras da autora, uma relação de recobrimento, em que não existe uma separação estável entre eles, pois “a língua é assim condição de possibilidade do discurso”. (ORLANDI, 2009, p.22).

A disciplina do entremeio (doravante AD) trabalha a tríade: sujeito, história² e linguagem. Essas relações são interligadas, já que como apresenta Orlandi (2009), na perspectiva discursiva a linguagem é linguagem porque faz sentido e ainda acrescenta que a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história. Assim, esses três elementos da tríade enfatizados pela AD, como menciona Orlandi (2008, p.99), “se conjugam ao discurso tendo como reflexo a ideia de que o discurso materializa a ideologia, abrindo espaço para observar a relação da língua com a ideologia”.

Decorrente da relação sujeito e sentido, em que a linguagem significa, a subjetividade é um aspecto que interessa discursivamente por permitir a compreensão de como a língua se projeta no homem. A subjetividade tem a sua estrutura no acontecimento discursivo, levando em consideração a observação dos sentidos que estão em jogo em uma posição- sujeito. Partindo dessas considerações, Orlandi (2008, p.99) apresenta que “o sujeito, na AD, é posição entre outros, subjetivando-se e na medida mesmo em que se projeta da situação (lugar) no mundo para a sua posição no discurso”.

Em consonância com essas ideias argumenta Fernandes (2005, p.21), que “quando nos referimos à produção de sentido, dizemos que no discurso os sentidos das palavras não são fixos, [...]. Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocutores. [...]”. Face à discussão, percebemos que diante do aspecto da subjetividade, a posição – sujeito se filia a uma situação para exteriorizar a posição na atividade discursiva, já que é crucial da subjetividade o fato de como a língua se projeta no homem, ocasionando os sentidos e, sobretudo, os gestos de significação, visto que o sentido decorre dos diferentes lugares ocupados pelos sujeitos na prática interlocutora.

Outro aspecto crucial para a AD é a relação discurso e texto. Como se sabe, o texto é a unidade de análise. Assim, a AD enxerga o texto como um efeito de sentido entre locutores.

² A Análise do Discurso também considera a história na produção dos discursos. Todavia, não é a História Tradicional, preocupada com os fatos que marcaram os movimentos sociais de uma dada sociedade, mas procura vislumbrar como a organização linguística e histórica possibilitou a produção dos discursos. Procura compreender os discursos em relação a sua exterioridade, considerando os processos e as condições de produção que possibilitaram a realização do exercício língua. [...]. (cf. FERNANDES, 2005, p.59 e BONÁCIO, 2009, p.46).

Com isso, “o texto não pode assim ser visto como uma unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos [...], com suas condições de produção [...]e com o que chamamos exterioridade constitutiva, ou seja, o interdiscurso, a memória do dizer, [...]” (ORLANDI, 2008, p.87). Essa visão, então, atrelada à subjetividade e, principalmente, à abertura do simbólico, ocasiona diferentes possibilidades de leitura, já que se trabalha com sentido e, claramente, com a incompletude da linguagem.

No processo de textualização dos discursos há uma incompletude que atenua a abertura do texto em relação à discursividade. Nessa questão, pode-se dizer que a textualização se dá através de falhas (equívocos) e até mesmo das distâncias não preenchidas, adquirindo uma materialidade, que pode ser explicada pelo fato de a textualidade³, enquanto objeto discursivo, possibilitar a multiplicidade de leitura. Assim, ressalta Orlandi (2008, p.67) “Como há uma distância entre discurso e a sua textualização, o texto tem impressas (guarda) as marcas da textualização que é sujeita a movências (é móvel) e que permite em si, um espaço de interpretação (tanto de quem faz como de quem lê)”.

A prática de leitura, como aborda a AD, está inteiramente relacionada aos gestos⁴ de interpretação e, principalmente, à relação estabelecida pelo efeito-leitor com o texto materializado, uma vez que a própria materialidade possibilita uma multiplicidade de leituras. Sendo assim, fica cada vez mais atestado que essa prática se inscreve na abertura do simbólico, na incompletude, já que essa é a condição da linguagem. Com isso, aponta Orlandi (2008, p.68), “é dessa forma que podemos concluir que a leitura atesta os modos de materialização do político. [...]. Elas atestam modos de subjetivação distintos dos sujeitos [...], na passagem do discurso texto, em seus espaços abertos de significação”.

Levando em consideração todo o aparato histórico e delineador do projeto de nascimento da Análise do discurso de filiação francesa, notamos que essa disciplina do entremeio resulta em leitura e interpretações dos gestos simbólicos. Gestos esses que estão em jogo nos atos discursivos, em que os sujeitos interpelados pela ideologia e movidos também pela linguagem trabalham a significação, já que essa sempre se encontra em funcionamento.

³ Falando da função- autor tenho dito que ela constrói uma relação organizada- em termos de discurso- produzindo um efeito imaginário de unidade (com começo, meio, progressão, não contradição e fim). E a isto chamo de textualidade. (ORLANDI, 2008, p.65).

⁴ Não esqueçamos que gestos, na perspectiva discursiva, são considerados como atos ao nível simbólico (e não ato como um fazer como é visto na pragmática). Ser considerado como ato nível simbólico é o mesmo que dizer que o gesto significa que não há linguagem sem interpretação [...]. (ORLANDI, 2008, p.68).

Em suma, segundo Brasil (2011), a AD se debruça a explicar e a conhecer o caráter histórico da linguagem, ressaltando que essa esfera de estudo é caracterizada pelo rompimento com as ideias do estruturalismo francês, o que ocasiona um respaldo de reconsiderações na interiorização do próprio fazer linguístico. A AD é constituída, assim, como uma disciplina de confluência, pois nasce e se sedimenta a partir de três áreas do conhecimento: o materialismo histórico, que se encarrega de discutir acerca de uma teoria das formações sociais, e sobretudo, a ideologia; a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e de enunciação, enunciação; e a teoria do discurso, como determinação histórica dos processos semânticos, atesta Brasil (2011). A autora ainda assevera a ideia de que não podemos deixar de lado que esses elementos estão amparados por uma teoria não subjetiva do sujeito de ordem psicanalítica, já que o sujeito é afetado pelo inconsciente.

Desta forma, na teoria do discurso os conceitos de história, língua, ideologia e inconsciente perdem as formulações de origem, ganhando, então, novas roupagens nas tessituras discursivas, já que o sujeito do inconsciente é trazido para o centro da discussão. Diante disso, podemos dizer que

[...] a análise de discurso jamais seria um instrumento para a explicação simples de textos ou a aplicação modelar de uma teoria. Nessa ótica pècheuxtiana, o sentido não está claro, óbvio ou transparente, uma vez que é preciso considerar a opacidade da materialidade aí presente e já que o sujeito não estratégico ou origem do dizer. (BRASIL, 2011, p.173).

Assim, mediante o conceito de linguagem e ao conceito de sujeito próprios à Análise do Discurso, como nos foi apresentado, implica uma ruptura de paradigmas com os ideais formalistas do estruturalismo francês do século XIX, visto que seu objeto — o discurso — encontra-se, constantemente, em movimento, implicando movências de sentido e deslocamento.

Para adentarmos ao processo analítico do sentido, como propõe a AD, enfatizaremos no tópico a seguir algumas das categorias que serão crucias para a análise do *corpus* desta dissertação. Tendo em vista a importância para a análise do *corpus* apresentaremos breves considerações sobre: condições de produção, memória discursiva, esquecimentos, ideologia, sujeito, paráfrase, formação discursiva e formação ideológica.

1.2 CATEGORIAS DISCURSIVAS DA ANÁLISE DO DISCURSO

As categorias discursivas nos possibilitam um olhar mais detalhado para o funcionamento dos efeitos de sentidos que são construídos, a partir, dos discursos que circulam na esfera social.

Frente a isso, para traçarmos o perfil categórico utilizado pela AD para a construção de sentido, iniciaremos com a condição de produção que está inteiramente ligada aos sujeitos e à situação, levando em consideração também a importância da memória discursiva nesse processo, já que essa memória é fundamental para a produção de sentido.

As condições de produção podem ser consideradas em duas instâncias (ORLANDI, 2009): sentido restrito (contexto imediato) e no sentido amplo (contexto sócio-histórico, ideológico). O contexto imediato trabalha com as circunstâncias da enunciação, em que o foco se volta para a imagem que o sujeito faz, ao enunciar seu discurso: do lugar que ocupa; do lugar que ocupa seu interlocutor; do próprio discurso ou do que é enunciado. E ainda da imagem que o sujeito, ao enunciar seu discurso, faz da imagem que o seu interlocutor: do lugar que ocupa o sujeito do discurso; do lugar que ele (interlocutor) ocupa; do discurso ou do que é enunciado.

O sentido amplo, então, focaliza os efeitos de sentido provenientes da sociedade, da história e dos traços ideológicos, os quais significam os elementos discursivos e simbólicos na esfera social. Mussalim (2003, p.137) argumenta que “[...] o sujeito não é livre para dizer o que quer, a própria opção do dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido, [...]”. Deste modo,

Foi Pêcheux (1969) quem tentou fazer a primeira definição empírica geral da noção de CP. [...] A contribuição de Pêcheux está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de “organismos humanos individuais”, mas a representação de “lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos, característicos pode ser descritos pela sociologia”. [...] No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representados por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. (BRANDÃO, 2012, p.44).

As condições de produção como nos foi apresentado compreendem a junção das duas instâncias, juntamente com a memória discursiva para a produção do discurso. Além de enfatizar a ideia de assujeitamento do sujeito, que interpelado pela ideologia e atravessado pelo

interdiscurso, o qual disponibiliza dizeres que afetam a maneira de como o sujeito significa em uma situação discursiva posta.

Diante desse aspecto, a AD trabalha a relação memória e interdiscurso. A memória quando pensada em consonância com o discurso é tratada como interdiscurso. O interdiscurso é, então, conceituado como aquilo que fala antes, em outro lugar, é o que também denominam de memória discursiva, isto é, o saber discursivo que opera em todo o dizer, o já- dito que está na base do dizível, ou ainda como fundamenta Pêcheux (1999, p.52), “[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento ao ler, vem reestabelecer os ‘implícitos’ [...]”. Assim, uma memória não pode ser denominada como uma esfera plena, logo ela é um espaço móvel de divisões, de retomadas e deslocamentos. Desta forma,

A memória discursiva, ou saber discursivo, representa tudo o que foi e é dito sobre algo. Representa um eixo vertical que atravessa todo o processo discursivo, tomando o nome de interdiscurso: alguma coisa fala antes, em outro lugar e independentemente. Ou seja, para que as minhas palavras signifiquem é preciso que já signifiquem, e este já dito é a memória discursiva, estruturada, como assimilamos, pelo esquecimento. O sujeito esquece, por exemplo, a primeira vez em que ouviu indústria e como ela significou. Ele não tem acesso à memória discursiva, pois ela é irrepresentável. Ele esquece, mas ela faz funcionar o que diz, o como diz, o quando diz. (ORLANDI, 2014, p.48).

Podemos atestar que a memória discursiva é ponte para a prática interdiscursiva, uma vez que como menciona Orlandi (2009, p.33), “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E desse jogo tiram seus sentidos”. Desta forma, se dá, então a condição do interdiscurso, conceituada ainda nas palavras da autora “como o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determina o que dizemos”. Com isso, podemos assumir que o sentido presente num acontecimento é reflexo da operação da presença do interdiscurso.

Outro ponto relevante para a AD são os esquecimentos no discurso que consoante M. Pêcheux são dois: o esquecimento número 2 e o esquecimento número 1. Consideravelmente,

É com base na interpelação ideológica, ligada ao inconsciente freudiano, que é formulada a teoria dos esquecimentos, “ilusão necessária” que constrói a unidade subjetiva. [...] O sujeito “esquece” que tudo o que diz, bem como o seu sentido vêm de formação discursiva à qual se filia. O sujeito não é, pois, centro e origem do sentido, lembram Pêcheux e Fuchs, uma vez que ele situa o seu discurso em relação ao discurso do outro. Assim, o discurso é uma dupla dispersão: por um lado, o entrecruzamento de vários dizeres; por outro, as várias posições que o sujeito pode ocupar. [...]. (ECKERT-HOFF, 2007, p.127).

Movido por esses esquecimentos, o sujeito não consegue se reconhecer como descentrado, portanto, não sendo responsável pelos efeitos de sentidos do seu dizer, não se dá conta de que se inscreve num aparato ideológico que gerencia a sua conduta. Assim, se o discurso tem a sua essência ideológica, o sujeito é também ideologicamente determinado e se relaciona com a linguagem pela relação com o mundo, em termos políticos e sociais.

O esquecimento número dois é o da ordem enunciativa, em que ao falarmos o elaboramos de uma maneira e não de outra e ao dizermos, formamos famílias parafrásticas que indicam que o dizer podia ser outro. Esse esquecimento produz no sujeito a impressão da realidade do pensamento, efeito que é denominado de ilusão referencial. Sendo assim, esse se trata de um esquecimento parcial, em que o modo de dizer não é indiferente dos sentidos.

O esquecimento número um, também chamado de esquecimento ideológico, da instância do inconsciente resulta nos sujeitos pelo afetamento da ideologia. Por meio desse esquecimento somos tomados pelo sonho adâmico ou ilusão adâmica, em que pensamos que partimos da origem da linguagem, que o que proferimos é novo ou inédito. Menciona Orlandi (2009, p.35), “quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós”. Podemos dizer que o esquecimento é estruturante, pois é dele que os sujeitos e sentidos são constituídos. As ilusões, então, são cruciais para que a linguagem funcione operando nos sujeitos e na produção de sentidos. É a partir desse esquecimento que sentidos e sujeitos estão sempre em movimentos, sendo significados de diversas maneiras.

Ao pensar discursivamente a linguagem, o aspecto da paráfrase também vem à tona. Esses processos resultam na questão em que em todo o dizer há algo que se mantém, ou seja, o dizível, a memória. A paráfrase relaciona-se ao retorno dos mesmos espaços do dizer, caracterizada então pela repetição. Nesse aspecto, defende Pêcheux (1999, p.53), “a repetição é antes de tudo um efeito material que funda comutações e variações, e assegura [...] o espaço de estabilidade de uma vulgata parafrástica produzida por recorrência, quer dizer, por repetição literal dessa identidade material”. A repetição é operada pela memória e nesse movimento percebemos que o que não é repetido não existe.

Os processos parafrásticos têm grande filiação com a produtividade, caracterizada pela reiteração de processos já sedimentados. Desta maneira, movida pela paráfrase a produtividade coloca o homem sempre ao mesmo espaço dizível, em que se produz a diversidade do mesmo.

Em relação a esse pensamento afirma Orlandi (2009, p.38), “a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem a sustentação no saber discursivo, [...]”. É pela repetição, pelos processos parafrásticos, que os sujeitos e os sentidos, pela prática da produtividade, tangenciam o novo, o possível, o diferente.

Outra categoria da AD que é pertinente ao campo discursivo é a formação discursiva. A discussão acerca dessa categoria, apesar de ter um respaldo polêmico, é básica para a AD, uma vez que possibilita a compreensão dos processos de produção de sentido, a relação com a ideologia e, principalmente, a possibilidade que atribui ao analista para o estabelecimento das regularidades do funcionamento discursivo. Partindo desse pressuposto, podemos dizer que a formação discursiva, representa no discurso a formação ideológica, logo os discursos são sempre determinados pela ideologia. Sendo assim, como nos apresenta Eckert- Hoff (2007), as formações discursivas se encontram sempre inscritas numa formação ideológica, pois o discurso é compreendido como um dos aspectos materiais da materialidade ideológica, em que as formações ideológicas comportam uma ou diversas formações discursivas relacionadas que determinam o que deve ou pode ser dito, em consonância a uma prática discursiva e ainda com as posições que o sujeito assume em seu discurso.

A formação discursiva deve ser vista em sua exterioridade, visto que “uma formação discursiva é constituída –margeada pelo que lhe é exterior, logo, por aquilo que lhe é aí estritamente não- formulável, já que a determina” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 177). Desta forma, a FD deve em termos de definição ser pensada não mais como uma classificação tipológica, mas sim em relação ao seu exterior discursivo (o interdiscurso).

Conforme Brandão (2007), o conceito de formação discursiva é norteador para a referência interpelação/ assujeitamento do indivíduo em sujeito da sua prática discursiva. Tendo em sua definição “o que pode e deve ser dito”, esse conceito possibilita, então, que os sujeitos, tomados numa conjuntura determinada, possam concordar ou se afrontar sobre o sentido a dar às palavras, atesta a autora.

Face a esse pensamento, podemos perceber que o sentido não existe em si, pois ele é afetado pelas posições ideológicas postas em jogo nos processos social e histórico em que as palavras são produzidas. Elas variam de sentido, sempre, em relação às posições daqueles que as empregam. Orlandi (2009, p.43), ainda ressalta, “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delineia na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que alojam na memória”.

As formações discursivas também podem ser denominadas como regionalizações de interdiscursos. Desta forma, o interdiscurso se inscreve na disponibilidade de dizeres, pelo já-dito, estabelecendo uma formação discursiva em paralelo a outra. Os sentidos, então, não estão predestinados pela língua, pois dependem de relações estabelecidas pelas formações discursivas. Assim, a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido.

Outro ponto relevante para a AD é a noção de metáfora ou efeito metafórico. Conforme Lacan (1966 apud ORLANDI, 2009, p.44), “a metáfora é aqui definida como a tomada de uma palavra por outra”. No entendimento da AD, a denominação metáfora significa “transferência”. Melhor dizendo, não há sentido sem metáfora. As palavras não possuem, nesse viés, um sentido próprio. Assim, é por essa transferência (metáfora) que elementos significantes se revestem de um sentido. O trabalho, então, da formação discursiva em pertinência com a formação ideológica, resulta no estabelecimento do sentido que passa pelo efeito metafórico, já que a ele é delegado o modo de como as palavras significam.

No cenário teórico da AD é crucial um olhar clínico para as categorias: ideologia e sujeito. Diante da aglomeração discursiva acerca dessa categoria, quando se fala em ideologia, na AD, se faz referência, portanto a Louis Althusser. Assim, em sua obra “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”, ele aborda o tema da ideologia na sociedade desprendendo o conceito de ideologia elevando a uma categoria de análise, além de enfatizar que os aparelhos ideológicos do Estado são elementos regulatórios e repressores de uma sociedade dividida em dois níveis: as instituições governamentais representadas pelos Aparelhos Repressores do Estado (ARE), que compreendem o governo, a administração, o Exército, a polícia etc. e as funções formativas representadas pelos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), que compreendem a religião, a família, a escola, a cultura etc. No tocante à explicação da tese althusseriana, Brandão (2007) nos expõe que ele parte de uma corrente idealista que reduz a ideologia a ideias carregadas por definição de existência espiritual, em que o comportamento material de um sujeito dotado de uma consciência que reconhecida como livre, em relação às ideias que crê, decorrem naturalmente das ideias que constituem a sua crença.

Partindo dessa premissa, Pêcheux, então, tinha como preocupação principal a relação entre discurso e prática política, relação essa, que na visão dele, passa pela ideologia. Com isso, podemos dizer que as ideias de Althusser influenciaram Pêcheux, pois afirma Henry (1997, p.30), “segundo Althusser, é tendo como referência a ideologia que Pêcheux introduz o sujeito enquanto efeito ideológico elementar.

É enquanto sujeito que qualquer pessoa é ‘interpelada’ a ocupar um lugar determinado no sistema de produção. [...]”. Brandão (2007) apregoa que a interpelação ideológica permite a identificação do sujeito, e ainda fundamenta que ela tem um efeito retroativo, na medida em que faz com que todo o sujeito seja “sempre já- sujeito”. Sendo assim, ainda afirma a autora, enfatizando Althusser, que a interpelação de indivíduos em sujeitos se faz em nome de um Sujeito único e absoluto, pois para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, o indivíduo é interpelado em sujeito (livre) para aceitar livremente seu assujeitamento. Essa prática da interpelação então nos mostra que

Inseridos nesse sistema de interpelação, os sujeitos, na maioria das vezes, “caminham sozinhos”, isto é, com a ideologia cujas formas concretas são realizadas nos aparelhos ideológicos Do Estado. A estes, os “bons sujeitos”, opõem-se os “maus sujeitos” que, não caminhando com a ideologia, provocam a ação do Estado através dos aparelhos repressivos. (ALTHUSSER, 1998, p.111).

Em outras palavras, Althusser (1998, p.91), ainda acrescenta, que “só existe ideologia através do sujeito e para o sujeito”. Desta maneira, todo o sujeito humano, só pode ser agente de uma prática social enquanto sujeito, visto que não existe prática senão sob uma ideologia.

Para Orlandi (2009, p.46), “podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. Sendo assim,

A existência da ideologia é, portanto, material, porque as relações vividas, nela representadas, envolvem a participação individual em determinadas práticas e rituais no interior de aparelhos ideológicos concretos. Em outros termos, a ideologia materializa nos atos concretos, assumidos com essa objetivação um caráter moldador das ações. Isso leva Althusser a concluir que a prática só existe numa ideologia e através de uma ideologia. (BRANDÃO, 2007, p.25).

Deste modo, atingido pelo movimento da interpretação e, sobretudo, pela ideologia, o sentido nos é apresentado como evidente, como se ele estivesse sedimentado (sempre lá). São essas evidências que possibilitam ao sujeito a realidade como sistema de significações experimentadas e percebidas.

As evidências são acionadas pelos esquecimentos, em que o assujeitamento sob forma de autonomia, justifica a ilusão de o sujeito pensar que é livre, uma vez que essa liberdade existe somente na ilusão, no inconsciente. Ideologia e inconsciente, então, possuem total ligação. A interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura a discursividade. A interpelação,

nesse sentido, como foi mencionado, possibilita o apagamento da inscrição da língua na história, a fim de que ela signifique e produza a evidência do sentido⁵ e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. Consideravelmente, esses aspectos trabalham a ilusão da transparência da linguagem. O trabalho ideológico perpassa pela memória e pelos esquecimentos, logo se ideologia e inconsciente estão relacionados, o sujeito da AD é o sujeito afetado pelo inconsciente.

Nos tópicos seguintes apresentaremos a relação teórica acerca da AD e da mídia, como também uma explanação sobre discurso e mídia como o intuito de delinearmos como os efeitos de sentidos são materializados, a partir dos textos que circulam na esfera social. Desta forma, traçaremos considerações pertinentes sobre esse campo de estudo e enriquecedoras a esta dissertação.

1.3 ANÁLISE DO DISCURSO E MÍDIA

O advento dos meios de comunicação e, sobretudo, a discursividade da mídia acerca dos fatos que circulam na sociedade ganharam grande respaldo no campo da AD. Cada vez mais, é comum a presença de produções acadêmicas brasileiras nesse campo.

Face a essa discussão, já que se trata da relação da AD e mídia cabe ressaltar que a contribuição de Michel Pêcheux é essencial para a disseminação desse campo de pesquisa na AD no Brasil. Consideravelmente, na esfera brasileira, os estudos nessa área vêm ganhando espaço desde o final dos anos de 1970, consolidando cada vez mais um vasto campo de investigação que relaciona os estudos linguísticos com as problemáticas sociais da história, atesta Gregolin (2003). No que concerne à relevância dessa abordagem, Gregolin (2007) nos apresenta que a posição dos pesquisadores ao colocarem como tarefa a problematização das bases epistemológicas, possibilitou a percepção de que o discurso é um lugar de enfrentamento teórico-metodológico.

Frente a isso, outras referências teóricas são também cruciais para o fortalecimento da investitura pecheutiana na AD e que, conseqüentemente, vão influenciar as suas propostas, tais como: Louis Althusser (releitura marxista e a discussão da ideologia e Aparelhos ideológicos

⁵ A evidência do sentido – a que faz com que uma palavra designe uma coisa – apaga o seu material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui como pela remissão a um conjunto de FDs que funcionam como uma dominante. [...]. (ORLANDI, 2009, p.46).

do Estado), Foucault (a noção de formação discursiva) e Lacan (leitura das teses de Freud sobre o inconsciente). Nos ressalta Gregolin (2007, p.14), “a natureza complexa do objeto discurso – no qual confluem a língua, o sujeito e a história – exigiu que Michel Pêcheux propusesse a constituição de um campo em que se cruzam várias teorias [...]”.

Tendo isso em mente, percebemos que a AD se interessa cada vez mais em focar na mídia como objeto de investigação. A relação entre os estudos midiáticos e a análise do discurso proporciona uma riqueza para os dois campos, uma vez que se complementam pelo fato de possuírem o mesmo objeto: as produções sociais de sentidos. Assim, “os estudos sobre o discurso da mídia focalizam o modo como nela são produzidos saberes sobre o corpo, a política, [...], a cultura etc. Os autores brasileiros procuram desconstruir as evidências do sentido que as mensagens midiáticas transmitem [...]”. (BONÁCIO, 2009, p.73).

A relação discurso e mídia tem ocupado um espaço relevante ao olhar do analista do discurso. Essa prática é constante e surge no analista do discurso como maneira de compreender como a mídia discursiviza os diversos temas sociais e, conseqüentemente, observar como os efeitos de sentido são materializados nos textos que transitam na esfera social.

Pontua Gregolin (2007), que a análise do discurso é uma área de estudo que proporciona ferramentas conceituais para a análise dos acontecimentos discursivos, ao tempo em que toma os efeitos de sentido como objeto de estudo. Nessa construção, os sujeitos sociais que realizam e produzem esses efeitos de sentidos são tomados pela materialidade da linguagem e pela história. Por isso, nas palavras da autora, o campo da AD e da mídia estabelecem um diálogo rico, com o intuito de compreender o papel dos discursos na produção de identidades na sociedade.

As contribuições desses teóricos possibilitaram o cruzamento das diversas áreas do conhecimento e, principalmente, o estudo da relação sujeito, linguagem, discurso e história. Sendo assim, nascia a AD — campo transdisciplinar —, a disciplina do entremeio com o objetivo de contestar as ideias do formalismo francês estruturalista, vigente no século XIX.

Consoante Bonácio (2009), ao se ater às palavras de Navarro (2006), o analista ao trabalhar com a mídia deve enxergá-la como um campo que permite a produtividade e a circulação de sentidos, além de nos apresentar que a ocupação com os discursos veiculados nos meios de comunicação resulta numa aventura, em que o analista do discurso se deparará, visto que encontrará desafios ao trabalhar com os discursos verbais e imagéticos, além dos mecanismos de produção e circulação de sentidos. Desta forma, Gregolin (2003) ressalta que

quando o analista adota o ponto de vista da AD, ele focaliza os acontecimentos discursivos, tendo como base a ideia de que existe um real da língua e um real da história, e diante disso cabe ao analista de discurso entender a relação entre essas duas ordens, visto que o sentido é construído através da relação entre sujeitos históricos e que por causa desse fator, a interpretação se origina a partir da relação do homem com a língua e a história.

É também fundamental ao analista a explicação do objeto de investigação, tendo como base a delimitação das categorias da AD para o *corpus* a ser analisado, ou ainda para melhor compreensão dos aspectos imagéticos e linguísticos ocasionados pelo discurso em questão, englobar outros conceitos, se necessário.

Na visão de Gregolin (2003), a AD tem como proposta descrever os pontos articulados entre a materialidade dos enunciados, assim como seu agrupamento em discursos, sua inserção em formações discursivas, sua circulação através de práticas simbólicas, seu controle por princípios relacionados ao poder e sua inserção em um arquivo histórico.

Diante disso, os discursos proferidos na mídia e analisados por meio do respaldo teórico da AD brasileira, nos possibilita observar como a mídia interfere na produção e circulação de sentidos, além de nos apresentar como as práticas discursivas são transformadas pelos meios de comunicação de massa por meio da prática de espetacularização dos fatos. Logo, “[...] A realidade surge no espetáculo, e o espetáculo é real. Essa alienação recíproca é a essência e a base da sociedade existente”. (DEBROD, 1997, p.15 apud GREGOLIN, 2003, p.9).

1.4 A MÍDIA PELO OLHAR DO DISCURSO

Na sociedade contemporânea, a mídia é um dispositivo discursivo determinante na construção de uma identidade e, principalmente, no fato de levar os sujeitos a acreditarem numa ilusão da unidade, ou ainda de que esse veículo transmite o real, característica essa que se dá por meio da cultura do espetáculo.

Conforme Navarro (2006, p.89), “como suporte de memória, a mídia se apresenta como um poderoso dispositivo para a manutenção do corpo social, para os rearranjos sucessivos, revisão ou deslocamento da memória coletiva de uma sociedade [...]”. Nesta perspectiva, a partir da prática do espetáculo, a mídia deixa transparecer a ideia de que há um real imperioso, em que não existe espaço para outros discursos e, além disso, age como se não existisse um

exterior fora dela. Assim, os sujeitos afetados pela maneira de como os discursos são veiculados, produzindo efeito de verdade, moldam os sujeitos a serem cada vez mais interpelados pela mídia.

Esse pensamento se inscreve em uma ilusão de completude transmitida pelos meios comunicativos. Essa prática só fortalece o poder da mídia através da ilusão da unidade do sentido, uma vez que

[...] a criação dessa ilusão da “unidade” do sentido é um recurso discursivo que fica evidente nos textos da mídia. Como o próprio nome parece indicar, as mídias desempenham o papel de mediação entre os seus leitores e a realidade. O que os textos da mídia oferecem não é a realidade, mas uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta (GREGOLIN, 2003, p. 97).

Bonácio (2009), ao parafrasear Gregolin (2003), nos apresenta o modo de como aos textos midiáticos influenciam e de como afetam o imaginário social, gerindo uma sociedade movida pela cultura do espetáculo. Ao parafrasear Baczko (1884), Gregolin (2003, p.97) pontua: “é por meio do imaginário que se podem atingir as inspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que uma sociedade esboça sua identidade e objetivos, [...]. O imaginário social se expressa por ideologias e utopias, [...]”.

O discurso midiático é sedimentado na culturalização do espetáculo, em que fatos, identidade, cultura, política e língua nos são apresentados como uma maneira forjada e/ou distorcida de simbolizar o real, trabalhando o assujeitamento dos sujeitos através do poder que detém. Assim, “pensando a espetacularização da cultura como efeito do discurso, é necessário tentar entender as práticas discursivas que se constroem, trabalhar com a regularidade dos enunciados, com o conjunto das condições do seu aparecimento”. (GREGOLIN, 2003, p.11).

Diante dessa conduta, o texto midiático consegue inferir aos sujeitos, por meio do imaginário social, a ideia de que todos os problemas sociais podem ser resolvidos, ou ainda que os problemas pessoais de cada sujeito podem ser facilmente solucionados. Com efeito, cabe-nos concordar com Sargentini (2003, p.133), ao afirmar que “escapar do espetáculo não é fácil, talvez nem seja possível”.

1.5 A MÍDIA, A POLÍTICA E A HISTÓRIA COMO ESPETÁCULO

Os fatos nos textos midiáticos, como nos apresenta Gregolin (2003), são embasados pela cultura da espetacularização. Conforme Kellner (2004), se atendo aos estudos de Debord (1967), define espetáculos como fenômenos de cultura da mídia que simbolizam os valores básicos da sociedade contemporânea, além de determinar o comportamento dos sujeitos e dramatizar suas controvérsias e lutas, tanto quanto os modelos para a solução de conflitos. Para o autor, “a cultura da mídia não aborda apenas os grandes momentos da vida comum, mas proporciona também material ainda mais farto para as fantasias e sonhos, modelando o pensamento, o comportamento e as identidades”. (KELLNER, 2004, p.2).

Com a investitura dos meios de comunicação no mundo pós-moderno temas sociais são expostos na mídia pelo olhar do espetáculo. Essa prática leva o sujeito afetado pelo imaginário a enxergar os fatos como verdade absoluta. Os efeitos de sentidos são múltiplos e a mídia, ao ludibriar a imaginação dos sujeitos, trabalha a ilusão de que ela (a mídia) é a detentora de resolver todos os problemas íntimos ou de cunho social.

Perante isso, para Gregolin (2003), a quantidade de informações transmitidas por esse dispositivo discursivo beneficia os sujeitos no tocante à qualidade de vida, em contrapartida ela também ocasiona assujeitamento, por meio de mecanismos linguísticos e imagéticos que desenvolve para traír e seduzir os sujeitos.

Outro ponto relevante para essa discussão é o fato de como a memória discursiva age para ocasionar a legitimação do texto midiático. Assim, Bonácio (2009) ressalta que para a mídia legitimar significados que são efêmeros, ela se reporta a antigos discursos, retomando o passado para legitimar o presente. A autora ainda enfatiza que essa habilidade que os textos midiáticos possuem para reconstruir as representações e ocasionar as transformações é sempre amparada pela memória discursiva. Deste modo, a autora atesta que a mídia é um espaço propício de funcionamento para a memória discursiva. Os textos midiáticos, então, trabalham com a produtividade, caracterizada pelos efeitos parafrásticos, e pelos esquecimentos um e dois, pois esses elementos transformam e atualizam o que já foi dito e que, claramente,

Isso é possível porque a memória discursiva funciona como um espaço do *mesmo* e do *outro*, ou seja, o espaço em que os enunciados entram em redes, circulam e abrem-se para serem deslocados, repetidos, apagados, esquecidos, retomados, atualizados e transformados, num jogo de discursos e contra-discursos presentes e futuros. (FONSECA-SILVA, 2007, p. 34).

A criação do real pelo texto midiático é ocasionada pela memória discursiva. Deste modo, o que é dito hoje, já foi dito, esquecido e ao ser retomado pela mídia volta deslocado e com uma nova roupagem de sentidos.

A mídia é o lugar do jogo da imagem e do discurso, em que a memória psicológica também tem grande contribuição para a construção dos sentidos e das interpretações proferidos por esse dispositivo de comunicação.

Gregolin (2000) visualiza que a mídia se ampara das variadas memórias para legitimar os textos. A autora reforça que os sentidos dos textos no espaço midiáticos têm sua construção a partir da relação das imagens (estatuto icônico) e do interdiscurso (estatuto heterogêneo). Deste modo, pontua Bonácio (2009, p.91) que “a mídia é constituída na materialização da memória e isso se dá tanto na forma linguística quanto na forma imagética, porque a memória auxilia no tratamento da imagem e do discurso”.

Diante dos conceitos de memória trabalhados nessa dissertação se faz necessário diferenciar o trabalhado pela AD que é a discursiva e o trabalhado pela mídia, pela ótica do jornalismo. Assim, na visão de Courtine (2014), o que entendemos por “memória discursiva” é diferente de toda a memorização psicológica do tipo daquela cuja medida cronométrica que os psicolinguistas se dedicam a produzir. Assim, ele ainda argumenta que a noção de memória discursiva na perspectiva da AD se relaciona à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos ou ainda se estabelece com base no enfoque de que a história é passível de exercer implicações sobre as práticas languageiras.

Gregolin (2003), em seu livro *Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo*, nos apresenta uma categorização para explicar como a mídia interfere nos diversos setores sociais, com o intuito de trabalhar uma cultura do espetáculo, tendo como suporte as diversas práticas discursivas que operam nos discursos midiáticos, com a função de criar para os sujeitos “um real”, influenciado pelo imaginário social. Acerca desse aspecto, se faz necessário discutir sobre como a política e a história estão configuradas nos textos midiáticos, a partir da prática do espetáculo.

Com efeito, a política na mídia é tratada como uma prática, em que o político é construído para se promover e transmitir uma boa imagem. Essa resulta em “[...], *uma política da vida privada*, exibição da intimidade doméstica e psicológica na qual a política se banaliza nas pequenas coisas cotidianas, se enuncia nos discursos ordinários, se dissemina nos traços quase imperceptíveis da fisionomia” (COURTINE, 2003, p.24, grifos do autor). Deste modo,

essa prática recai na política- espetáculo. Assim, além de ser banalizada e ser reflexo de planos de marketing, na atualidade, a política incorporou novos perfis de comunicação para os políticos, por meio de recursos que foram incorporados com a políticas nos diversos meios comunicativos.

Diante dos novos estilos de comunicação de massa e, sobretudo, fortemente influenciado pela televisão, que na visão de Courtine (2003) é o meio e o lugar que provocou uma profunda transformação na eloquência política, o discurso político na mídia ganha então uma nova forma, em que os conteúdos políticos são submetidos às exigências das práticas de escrita e leitura próprias à televisão. Quanto a esse aspecto, argumenta o autor que a televisão e seus efeitos perversos tendem por meio das imagens corromperem as palavras e trabalharem a deformação do debate das ideias a partir da política- espetáculo. Então, podemos perceber que

O discurso político é assim submetido a uma dupla exigência: de uma parte, uma injunção à verdade: ele é então o “falar-verdadeiro” e exprimiria em sua transparência as próprias coisas. De outra parte, um imperativo de simplicidade: ele é então o “falar-francamente, língua ordinária, banalização das ideias políticas. [...]. O reinado das formas breves é, assim, o primeiro elemento dessas recentes transformações da fala pública. É possível ver nelas os efeitos, no campo discursivo, de uma racionalização do espaço político, totalmente causada pelo uso de técnicas de comunicação de massa. (COURTINE, 2003, p.23).

Consideravelmente, o uso de técnicas, tais como nos apresenta o autor: a construção de frases breves, já que mensagens curtas e simples são preferíveis; simplicidade calculada, isto é, caracterizada pelo rebaixamento das grandezas teóricas, assegurando um serviço ideológico mínimo, em que o discurso será compreendido como produto homogeneizado de um consumo de massa; as técnicas audiovisuais de comunicação política que promovem uma pedagogia do gesto, do rosto, da expressão trabalham uma política da aparência, geradora de emoções. Em consequência dos usos das técnicas dos novos estilos de comunicação de massa na política surge a dispersão das massas, pois “[...]. Nessas circunstâncias, não se escuta mais o orador político: ele é, sim, visto. O telespectador o observa, o examina, encara-o. Nos mínimos detalhes... Em domicílio, cada um em sua casa. [...]” (COURTINE, 2003, p.26). Desta forma, a comunicação midiática proporcionou que a produção do discurso político entrasse no campo tecnológico de controle de dados da fala, numa situação quase experimental de controle do contexto imediato dos enunciados, atesta o autor.

As técnicas de comunicação de massa elencadas são, então, direcionadas a vender uma boa imagem, o que ultrapassa a exposição das propostas de governo, além disso, o político

expressa uma “política da vida privada”, expondo gestos do cotidiano, com o objetivo de se mostrar igual a todos. A técnica, portanto, é o elemento que vai trabalhar a imagem do político, construindo um perfil de um político do povo, pois quanto mais natural, na mídia, melhor. Assim, em relação ao papel da imagem se apregoa “indissociável do discurso [...] vem qualificar ou desqualificar os conteúdos, medir seu impacto, soldar seus efeitos”. (COURTINE, 2003, p.24).

Além disso, em relação à política, atrelada à mídia e à construção do espetáculo, por meio das técnicas de comunicação de massa, notamos que “a mídia produz o acontecimento, já que a ocorrência de um fato não o torna histórico. [...] A mídia projeta este fato como um acontecimento e lança-o na vida privada como forma de espetáculo. [...]”. (SARGENTINI, 2003, p.132).

Dessa maneira, percebemos que o uso de muitos fatos pelos políticos é, na verdade, mais uma estratégia para o fortalecimento de uma boa conduta e de uma apresentação de preocupação para com os eleitores, além de trabalhar a construção de um acontecimento. O político, com isso, trabalha esse fato para se promover e investe numa repercussão na mídia, visto que está diante de sujeitos tomados por ideias de melhorias sociais nos variados âmbitos públicos (saúde, educação, segurança etc.), o que é um momento propício para os atores políticos entrarem em ação.

Diante disso, a relação entre fato e acontecimento está basicamente no respaldo dado nos textos midiáticos acerca de fatos sociais que ao serem retomados pelos políticos são então acentuados pela prática do espetáculo. Como exemplo, podemos destacar como é estruturado o discurso político em torno da qualidade da educação básica do Brasil. O discurso, então, é centrado nas retomadas de dados estatísticos que comprovam, digamos assim, uma má qualidade da educação básica no país, seja na instância municipal, estadual ou federal e a partir daí as técnicas de comunicação de massa são aplicadas, dando espaço a uma política da aparência, geradora de emoções. Portanto, como analisa Piovesani- Filho (2003), os políticos se debruçam e se adaptam aos padrões da mídia e constroem a política- espetáculo.

Outro ponto crucial também a essa discussão é a história espetacularizada como outro elemento trabalhado na mídia. Os fatos através das retomadas de pensamentos desenraizados do passado são expostos estrategicamente pela mídia para o gerenciamento de acontecimentos discursivos e para a construção de uma história do presente.

Em consonância com esse pensamento, nos apresenta Gregolin:

[...] O acontecimento, como uma “história ao vivo”, produz a ilusão de que estamos acompanhando o próprio fluir do tempo, de que estamos imersos numa temporalidade da qual suspendeu-se o contingente distanciamento. Por meio desse agenciamento do tempo, nessa escrita da história realizada pela mídia, apagam-se as determinações da operação historiográfica produzida de um certo lugar por sujeitos, por discursos. Cria-se a aparência de uma história que se faz por si mesma, sem sujeito, sem determinação das ideologias, no cruzamento entre uma atualidade e domínios da memória que não pertencem a ninguém. [...]. (GREGOLIN, 2003, p.15).

A prática do espetáculo nos textos midiáticos interfere por meio da história na construção de uma identidade. Identidade essa que conforme Gregolin (2003, p.98), “[...] aglutina os indivíduos em aspirações e sonhos comuns, constrói-se por meio desses símbolos que circulam no meio social. Sob a forma de imagens reificantes, cujo enraizamento coletivo resulta da sua relevância histórica [...], que alimentam o imaginário social”. Em relação a essa ideia, Gregolin (2003), recorrendo a Link (1986), nos apresenta que os “símbolos coletivos” fazem parte do interdiscurso e representam, muitas das vezes, um discurso específico, em que sistema simbólico tem o seu funcionamento igual a um mercado, onde os variados discursos específicos trocam entre estereótipos exemplares.

Gregolin (2003) ainda afirma que os trajetos simbólicos, agentes construtores do imaginário social têm dependência de um diálogo entre sujeitos, em que nesses trajetos, por intermédio da diversidade imaginária, resultam visões de mundo que se somam ou se excluem enquanto forças reguladoras do cotidiano. Portanto, é no imaginário social que o real é sobredeterminado e que os sujeitos estabelecem relações e simbologias por sistemas que monitoram o aparecimento dos sentidos.

O texto midiático trata a identidade como mercadoria. E essa mercadoria para ser bem aceita e consumida deve impactar, surpreender. As identidades, então, são expostas de maneira espetacularizada, como se fossem determinantes às mudanças na vida dos sujeitos, o que ocorre tanto pelos elementos linguísticos como pelos imagéticos, pois a imagem sempre vem relacionada como verdade absoluta do que é falado pela mídia. Então, essas simbologias coletivas afetam o imaginário e gerenciam a construção de uma identidade forjada, alienada pelas ilusões transmitidas pela mídia.

A história como espetáculo, como foi visto, também ocasiona a construção de uma identidade espetacular. Essa interligação é o resultado de como a mídia avalia e determina os

acontecimentos e de como irá abordá-los nos textos midiáticos pela lente do espetáculo, já que mobiliza memórias e atribui novos sentidos ao passado.

Gregolin (2003) apregoa que ao mobilizar as múltiplas formas de falar a respeito de um mesmo fato, o texto midiático provoca interpretações diversas e delega ao leitor a tarefa de fundamentar o sentido dessa fragmentação de sentidos e significados. Ela ainda continua o seu pensamento nos mostrando que essas significações esparsas e a diluição da organização dos fatos tomada pela subjetividade do sujeito são alguns dos efeitos da história espetacularizada produzida pela mídia. Isso então ocasiona a assujeitada e impalpável realidade da vida contemporânea. Os textos midiáticos então trabalham com o jogo de imagens e de fatos, sempre através do afetamento do imaginário social, com a finalidade de produzir diferentes significações nos sujeitos.

Ainda em relação ao acontecimento como base histórica e tomado como espetáculo, Barbosa (2003) nos apresenta que o texto midiático do jornalismo desempenha grande relevância na questão da escrita da história do tempo presente e também no discurso midiático na construção da escrita do acontecimento entre a história e a memória do dizer.

Atesta o autor que os textos midiáticos são abordados como uma fonte privilegiada, porque representam a percepção quente do evento do dia, movido por toda agitação e dispersão características dos jornalistas. Desta forma, em decorrência de o noticiário ser, muitas das vezes, produzido em poucas horas, falta ao jornalista um certo distanciamento ao estabelecer causas e consequências. Mesmo assim, esse aspecto não impede interpretações sobre o acontecimento que noticiam. Com isso, ele defende que a mídia tem como objeto, o presente modificado em um acontecimento de cunho jornalístico e, muitas vezes, em espetáculo. Logo, a mídia além de transmutar o presente em acontecimento jornalístico, delega e confere a esse acontecimento um estatuto histórico.

Notamos que a escrita da historiografia, ao invés de ser construída pelo discurso histórico é realizada pela lente do discurso midiático, e como “Produto dos meios de comunicação, esse novo acontecimento é projetado, lançado e oferecido ao público sob a forma de espetáculo”. (BARBOSA, 2003, p.116).

Nos tópicos seguintes, traçaremos considerações a respeito da qualidade da educação no Brasil, assim como um breve histórico –social da noção de qualidade construída na esfera brasileira e abordaremos também a questão sobre a qualidade mensurada, tendo como base os

mecanismos avaliativos no cenário educacional brasileiro. Essas considerações são relevantes para uma melhor compreensão da análise do *corpus* desta dissertação.

1.6 QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONCEITOS

A discussão acerca da qualidade em educação é recorrente no cenário educacional brasileiro. Diante de um campo teórico vasto em torno da temática é relevante fazer uma abordagem conceitual do termo “qualidade” atrelado à educação e, sobretudo, das suas características.

Na definição de dicionário Houaiss, a palavra qualidade, no seu sentido absoluto, significa “característica superior ou atributo distintivo positivo que faz alguém ou algo sobressair em relação a outros; virtude”. A palavra qualidade ainda pode ser significada como conotação positiva ou negativa, pois esse sentido é proveniente da influência do francês na língua portuguesa. No contexto educacional, a palavra qualidade sempre que proferida abrange um desses sentidos.

Partindo dessa premissa, quando se fala em qualidade, no contexto educacional, esse termo se direciona aos fins da educação. Nesse sentido, uma educação de qualidade, remete a uma educação que cumpre com os objetivos. Nesse contexto, a (boa) qualidade se refere à eficiência, trajetos adequados para se atingir os fins, enquanto a (má) qualidade se refere aos fins inadequados. O termo, então, usado para uma indicação positiva ou negativa, sempre aponta para o melhoramento da educação, cujo intuito é aproximar a educação às finalidades primordiais.

Davok (2007) menciona que compreender “a qualidade em educação” é necessário e básico para orientar estudos nos processos avaliativos da qualidade de objetos educacionais. O autor ainda ressalta que o conceito de qualidade não possui uma delimitação semântica precisa. Assim, em consonância com essa ideia, fundamenta Gusmão (2010), que a noção de qualidade não se resume em termos absolutos e não possui um conceito neutro. Perante essas ideias e diante de uma diversidade de significados, esse termo é naturalmente ambíguo, pois quando usado em análises e notícias deixa transparecer uma acepção absoluta do termo. Gusmão (2010), ao se ater às palavras de Silva (2008), nos apresenta que como o termo é proferido na mídia, tendo como base análises e notícias, a noção de qualidade é tomada como se já estivesse

decidida, bastando alcançá-la e, em alguns casos, confirmando a sua inegável presença ou ausência.

A denominação “qualidade” é favorável a diversas interpretações, mas, sobretudo, inserida no contexto educacional toma a proporção de eficiência. Através dessa concepção e da construção do conceito de qualidade pela perspectiva social é que se classifica esse termo como ambíguo, pois é a partir dessa ambiguidade que a noção de qualidade é sedimentada. Desta forma, Casassus (2007) fundamenta que o principal fator para que o tema qualidade da educação tenha assumido uma centralidade nas proposições em educação está relacionado justamente ao caráter ambíguo do termo. Diante disso, o autor ainda explica que a qualidade na educação surge com um desses conceitos mobilizadores, com uma carga emocional e valorativa que são utilizados na sociedade. A força então do termo se dá através dessa ambiguidade.

Para Gadotti (2013), o conceito de qualidade na educação abrange o sentido da qualidade social. Assim, para ele qualidade significa melhorar a vida das pessoas em sua totalidade. Nessa perspectiva social, em que o autor significa a qualidade em educação, o foco está diretamente ligado ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação, desta forma, não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim.

Na visão do autor, a qualidade da educação precisa ser encarada de forma sistêmica: da educação infantil ao pós-doutorado. Essa visão mostra que os níveis educacionais têm uma relação de dependência, pois para que haja um encaminhamento no sistema educacional, todas as modalidades no sistema da educação devem ter investimentos e a mesma preocupação no tocante à qualidade. Logo, o que ocorre em uma delas repercute nas outras. Assim, fundamenta Machado (2007, p.279), “nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e o Ensino Superior”. A educação só funciona no conjunto e, claramente, medidas isoladas não surtirão efeitos. Ainda reforça Buarque (2011, p.11), “No Brasil, as universidades costumam lutar por mais recursos para o ensino superior. [...]. Jamais pensando que não há qualidade no ensino superior sem qualidade na educação de base”.

Machado (2007), ao dialogar sobre a questão da qualidade da educação brasileira, enfatiza que existe um visível consenso referente à relação ao fato de que a educação brasileira é de má qualidade. Ao apontar essa característica, ele argumenta que mediante aos variados indicadores, em diferentes processos avaliativos nos âmbitos regionais, nacionais ou

internacionais tornam esse fato indiscutível. A situação da qualidade da educação brasileira é tão crítica, que é impossível não se preocupar com essa constante.

O autor nos expõe que os diagnósticos costumam ser persistentes e caracterizados como: precariedade nas condições materiais das escolas, a formação e a dedicação docente deixam a desejar, a estrutura curricular é inadequada, os recursos que estão à disposição não abrangem a suficiência, os alunos não demonstram interesse, as condições familiares e socioeconômicas não colaboram para uma participação efetiva dos pais na vida escolar dos estudantes, dentre outros.

Diante da diversidade de problemas e de fatores que adjetivam a qualidade da educação como péssima, existem medidas governamentais que surgem com o objetivo de combater essa problemática, tais como: o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), que vigorou durante dez anos e agora temos o Programa de Desenvolvimento da Educação, com ações que se prolongam de 2007 até 2022. Frente a isso, aponta Machado (2007, p.277-278), “os novos planos e programas são recebidos, em geral, com euforia. [...], mas seus efeitos têm sido muito modestos, e suas promessas costumam ser, paulatinamente, esquecidas”.

Essa crítica acentuada pelo autor nos reforça que a educação brasileira vive um momento de conturbação e que precisa de tarefas urgentes, a fim de amenizar essa problemática. Sendo assim, podemos perceber que muitas tarefas urgentes usadas por muitos países, no século XIX, para o combate do analfabetismo se apresenta para nós como desafios não alcançáveis. Mesmo tendo como suporte a Lei Magna do país que apregoa a precisão de um Plano Nacional da Educação, renovado no período de cinco em cinco anos, que tem como uma das metas a diminuição do analfabetismo, os índices de analfabetismo ainda são absurdos no cenário educacional brasileiro.

O acesso à escola se tornou cada vez mais efetivo, todavia estamos diante de um acesso enganador, em que a qualidade do ensino não atinge um nível aceitável. Com efeito, Machado (2007) completa dizendo que do modo como se realiza esse processo educativo, o que visualizaremos mais ainda é a perpetuação de uma alfabetização fantasiosa, de efeitos paliativos, como o desenhar do próprio nome a decodificação de termos e proferir resultados de cálculos matemáticos sem nenhuma reflexão do que significam.

Para Roitman e Ramos (2011), os sistemas educacionais estão sendo revistos em muitos países, a fim de melhorar a qualidade. Diante disso, o esperado com as melhorias no campo educacional é que os jovens se preparem para o mercado de trabalho, com a finalidade de

garantir a independência econômica e para que possam viver de maneira construtiva na sociedade, além de compreender a diversidade cultural presente no meio social e que consequentemente é reflexo de rápidas transformações. Consideravelmente, ainda na percepção dos autores, no Brasil, há muitas décadas os governantes têm como falácia o fato de a educação ser prioridade. Eles ainda complementam ressaltando que essa proclamação é demagógica e vergonhosa, constituindo-se uma tragédia. Consequentemente, isso se dá pelo fato de os índices e pesquisas apontarem para a decadente qualidade da educação brasileira.

A explanação discursiva acerca da temática da qualidade da educação é complexa. Com efeito, no dizer de Gadotti (2013), melhorar um aspecto na educação, não significa dizer que a educação será melhorada como um todo. Se fosse simples resolver a problemática da qualidade da educação no Brasil, este tema não teria relevância no campo discursivo e midiático.

1.7 CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DA NOÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O debate acerca da qualidade da educação no Brasil não é novo. Conforme Gadotti (2013), Rui Barbosa em relatos sobre a educação brasileira de 1882 já afirmava que “com essa celeridade de milésimos por ano, em menos de 799 anos não teríamos chegado à situação de alguns países de hoje, onde toda a população de idade escolar recebe a instrução primária”. O autor nos apresenta que a projeção calculada por Rui Barbosa foi precisa e se baseou no crescimento de matrículas comparado de 1857 a 1878 que era, de 0,57% ao ano.

O tema da qualidade e da quantidade em educação continua tão atual quanto no século 19, afirma o autor. Todavia, hoje o cenário tomou outra proporção. Não se trata mais de reproduzir o modelo educacional norte-americano, como propunha Rui Barbosa. Concernente a esse fato, Rui Barbosa já trabalhava o conceito de qualidade e dentro das suas concepções já buscava melhorar o quadro educacional do Brasil do século XIX. Escrevendo, então, na história educacional brasileira o pontapé para se pensar cada vez mais no melhoramento de uma educação que vive à mercê da demagogia política e, sobretudo, de uma vergonhosa realidade que nos coloca entre os piores países em qualidade em educação no mundo.

Partindo desse pressuposto, Gusmão (2010) fundamenta que o crescimento da incidência referente à questão da qualidade da educação na discursividade e nas políticas públicas é um fenômeno que abrange a escala mundial. Ela ainda destaca que a Contribuição

de Casassus, ao lançar o relatório: Uma nação em risco, em 1983, nos EUA é o ponto de partida dessa convergência político- técnica. Nesse relatório, Casassus, nas palavras da autora, afirmava que o estado da educação naquele país (EUA) era uma afronta à integridade e às competitividades nacionais. Assim, em 1984, os EUA juntamente com a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), diante de uma reunião internacional de ministros da educação, mediante discussões acerca de questões educacionais, nesse encontro, a decisão consensual resultou na transformação em promover a qualidade da educação em uma tarefa prioritária para os países membros da organização, afirma a autora.

Por meio dessa iniciativa outras reuniões e debates movimentaram outras temáticas tais como: currículo, gestão escolar, magistério, avaliação, dentre outros. Em consequência, surgiu a necessidade de debater a respeito de alternativas para o melhoramento da educação e, sobretudo, de medir os níveis de qualidade da educação levando em consideração a escala mundial. Assim, “no decorrer desses debates nacionais e internacionais, configurou-se um consenso em torno da ideia de que a educação é o instrumento de política pública mais adequado para resolver os problemas cruciais da sobrevivência [...]”. (CASASSUS, 2007, p.42).

Em concordância com esse aspecto, Adams (1993), em sua obra intitulada *Defining Educacional Quality* (Definindo Qualidade em Educação), nos apresenta que as décadas de 1980 e 1990 são caracterizadas como as décadas do acordo internacional e nacional acerca da questão do melhoramento da qualidade em educação. Para ele, melhorar a qualidade da educação é importante, pois a qualidade é um instrumento para atingirmos os nossos objetivos. Para ele, a qualidade em educação vai além da garantia de oportunidades iguais a todos, logo o ponto de mudança não está, somente, em expandir o acesso à escola, mas sim em estabelecer a garantia de qualidade.

Na esfera brasileira, Campos (2000) também acatou essa ideia, já que expandir o acesso à escola ou até mesmo expandir quantidade, sem qualidade é uma prática que estabelece um paradoxo e, sobretudo, sedimenta a má qualidade na educação. Até a década de 1980, o principal foco da educação no Brasil era a ampliação do acesso à escola. Nesse período, como atesta a autora, a exclusão era marcante, pois o acesso à escola era restrito à elite, desta forma, a democratização surgia como uma reivindicação de uma escola pública para todos. A qualidade caracterizada a partir de um viés pedagógico, levando em consideração o rendimento dos alunos, estava em segundo plano, pois o que estava em pauta era universalização do ensino, cujo intuito era proporcionar escolarização às categorias sociais exclusas dos bancos escolares. Assim, as propostas de ampliação ao acesso escolar e a promoção da qualidade eram

denominadas propostas em divergências, visto que a ideia de qualidade estava restrita a poucos, ou seja, à elite.

Outro ponto que merece destaque e que veio à tona com a ampliação do acesso à escola pública, através da democratização da educação ocorrida até 1980 é o confronto teórico entre quantidade e qualidade.

A tensão entre qualidade e quantidade, ou entre ampliação do acesso à escola versus a manutenção de uma qualidade pedagógica, gerou polêmicas durante todo o século XX, especialmente em sua segunda metade. Azanha (2004), ao examinar as “vicissitudes dos esforços de democratização” da educação no Brasil, parte de alguns marcos históricos, datados desde 1920, para mostrar que ações com vistas à ampliação das vagas escolares sofreram grande resistência social, inclusive do magistério e de estudiosos da educação, com a alegação de que a expansão traria consigo uma perda na qualidade de ensino. (GUSMÃO, 2010, p.31).

Trazendo, à baila, essa discussão a autora se apoia na argumentação de Azanha (2004), para explicar que esse rebaixamento na educação é visto como consequência negativa da ampliação do acesso à escola. Logo, a democratização pode ser caracterizada como um processo de resistência em que toda a estrutura educacional precisava de adaptações e mudanças e de acolhimento tanto da sociedade como também da comunidade escolar como um todo. A autora ainda recorrendo a Beisiegel (2006), sobre essa discussão, nos transmite que mediante a democratização é necessário que haja o reconhecimento de que foi forjada uma nova realidade escolar. Desta maneira, essa nova condição de escola pública deve ser entendida com uma deturpação, todavia como um desafio a uma nova situação escolar.

A tônica da ampliação do acesso à escola, através da democratização inseriu no campo educacional brasileiro uma polêmica, em que deixa transparecer que esse processo foi determinante para a oferta de ensino público deficiente, em que a qualidade está sempre aquém do que se espera. Diante disso, percebemos que toda essa discussão recai em um problema de estruturação da base desse projeto, pois esse fato só vem reforçar que a educação brasileira pública se atém prioritariamente a números, a expansão da quantidade, sem sequer levar em consideração os aspectos qualitativos. Face a essa realidade, na escala mundial, o Brasil é destaque em quantidade de alunos na escola, mas por outro lado é um dos últimos no critério qualidade.

Repensar a qualidade da educação é um fato em evidência no quadro educacional brasileiro. Nas palavras de Silva (2008), uma análise do conceito de qualidade na educação

como foi construído no Brasil deve ser pensado como um conceito acerca de um sentido público, pois na visão dele o caráter público da educação pública se esvaziou, decorrente da veiculação de uma noção de qualidade da educação tomada como instrumento, relacionada a efeitos econômicos e interesses privados, provenientes de uma sociedade de consumo.

Assim, o autor ainda complementa que por mais que existam outros meios de abordagens conceituais de qualidade,

[...] a força da eficiência que conjuga a organização escolar a uma lógica econômica parece predominar fortemente nas discussões e no entendimento acerca da qualidade, embasando e orientando o desenho das políticas em educação nos últimos anos e a tônica dos discursos oficiais então veiculados em muitos países – e o Brasil não é exceção. Não raro, a definição da qualidade em função apenas da eficiência obtida e aferida a partir do desempenho escolar, discriminado em determinados produtos e resultados, parece sugerir que comparações entre entes diferentes – como, por exemplo, uma escola pública de periferia e uma escola particular de elite – poderiam e até deveriam ser feitas quase a despeito do contexto em que se inserem ou dos pressupostos ou critérios que os animam. (SILVA, 2008, p.23).

Para Silva (2008), o discurso que defende a qualidade da educação como resultado das provas significa a educação como economicista, ou seja, focado na valorização econômica que a educação de qualidade pode favorecer à nação e aos indivíduos.

As reflexões do autor em torno da qualidade da educação votada para o interesse econômico é, sem dúvida, um ponto em destaque na atualidade. Esse aspecto, então, pode ser caracterizado como consequência de uma educação ou qualidade em educação para fins mercadológicos. Consideravelmente, isso decorre da influência do neoliberalismo na educação, em que coloca pela abordagem do mercado e do capitalismo, a ideia de qualidade total na educação. Sendo assim, o sentido público da educação se esvazia, pois, o que está em jogo é a educação caracterizada pela qualidade total, interessada somente na semiformação dos sujeitos para o mercado. Referente a isso, “[...] a qualidade total na educação busca perpetuar a alienação do sujeito frente a si próprio, e, com isso reproduz os instintos da destruição que nega existir. [...]”. (BUENO, 2003, p.197).

Para Bueno (2003), esse conceito de qualidade em educação, denominado de qualidade total tende a fortalecer as tendências sadomasoquistas da personalidade autoritária, em particular aquelas relacionadas à manipulação. O fator regressão psicológica, caracterizada como necessidade urgente pela produção, ao operacionalizar a frieza como norma de convivência entre os homens, é reproduzida no espaço em que as ideias emancipadoras

exigiram a dissolução. O autor ainda menciona que em nome de um futuro promissor, a barbárie é reproduzida na escola. Portanto, resta apenas, na perspectiva mencionada, educar para a alienação.

Essa concepção neoliberalista da educação juntamente com a ideia de qualidade total, quando não bem arquitetada e não aceita na esfera escolar ocasiona então o fracasso escolar. Desta forma, acerca das análises de Angelucci et al (2003, p.59), “[...] procura-se discutir o fracasso escolar em suas relações com as políticas educacionais, bem como com a macropolítica: trata-se de pesquisas que procuram realizar uma análise do capitalismo — [...] do neoliberalismo — [...] na produção do fracasso escolar”.

Em torno dessas questões, as autoras apontam quatro possíveis causas do fracasso escolar, em que, sem dúvidas, são cruciais ao fortalecimento dos discursos proferidos pela mídia acerca da má qualidade da educação brasileira. São estes: fracasso escolar como problema psíquico (delega o problema aos alunos também à escola, utilizando o professor como agente que contribui para esse fracasso); como um problema técnico (Outra perspectiva encontrada é a que concebe o fracasso escolar como efeito de técnicas de ensino inadequadas ou de falta de domínio da técnica correta pelo professor); como uma questão institucional (Partem do princípio de que o fracasso escolar é um fenômeno presente desde o início da instituição da rede de ensino público no Brasil) e como uma questão política (a escola é vista como uma instituição social regida pela mesma lógica constitutiva da sociedade de classes).

Frente a essa compilação teórica e impulsionado pela tônica da qualidade no sistema educacional, nos apresenta as autoras:

A educação passou a ser assunto exclusivamente técnico. Dominam soluções tecnicistas para os problemas do ensino, tendo em vista garantir rapidez e eficiência à escolarização de parte maior da população, na proporção dos interesses da internacionalização do mercado interno. Daí o prestígio dos testes psicológicos e pedagógicos; das máquinas de ensinar e da instrução programada; das taxonomias dos objetivos do ensino; do condicionamento operante na escola; do planejamento do ensino em termos de input (competências e habilidades iniciais do aprendiz); processamento (o ensino) e output (os objetivos a serem atingidos), tudo isso detalhado em Guias Curriculares que, elaboradas nos órgãos centrais, chegavam às escolas como roteiro a ser cumprido. Nesse contexto, o fracasso escolar resultava principalmente de um processamento (ensino) que desconsiderava a precariedade do input da clientela pobre, em número crescente nos bancos escolares. (ANGELUCCI et al, 2004, p.54).

Assim, Charlot (2005) nos afirma que a qualidade em educação e a diversidade de expressões em volta dessa temática não se inscrevem num objeto de investigação de caráter empírico, mas sim em “atrativos ideológicos”, na análise que faz da expressão “fracasso escolar”. As condutas perceptivas tão comuns que comprovam um evidente “fracasso escolar” ou a “queda na qualidade de ensino” assumem o papel de “categorias imediatas de percepção da realidade social”, argumenta o autor. Desta forma, a condição de objetos de discurso adquire enorme peso social e midiático, pois na visão dele são detentores de muitos desafios profissionais, identitários, econômicos e sociopolíticos.

1.8 A QUALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA MENSURADA: MECANISMOS AVALIATIVOS EM LARGA ESCALA

Outro aspecto relevante para a discussão é o fato de que a qualidade da educação está inteiramente ligada aos resultados da aprendizagem medidos pelos testes de larga escala. Oliveira (2006) atesta que a capacidade cognitiva dos alunos apontada por esses testes é vista como principal significado de qualidade da educação, na atualidade. Historicamente, podemos notar que o conceito de qualidade na educação brasileira foi marcado fortemente por mais dois conceitos: o primeiro, que vigorou até os anos de 1980 relacionava a qualidade da educação ao fato da democratização da escola; o segundo, que passou a vigorar a partir de 1980 relacionava a qualidade da educação à permanência do aluno na escola.

Diante desses testes que visam comparações entre os países na escala mundial, diversos indicadores são avaliados para a classificação da qualidade como positiva ou negativa. “Surgiu, então, a demanda pela medição. O primeiro passo para ‘*ver*’, para tornar visível a educação de um ponto de vista qualitativo, foi recorrer a instrumentos para ‘*medir*’ a qualidade. [...]”. (CASASSUS, 2007, p.43, grifos do autor).

Os países, em escala mundial, aderiam a sistemas com o objetivo de avaliar a qualidade da educação. Um desses sistemas é o Pisa⁶ (Programa Internacional de Avaliação de

⁶ O Pisa é desenhado a partir de um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem sucedida em um mundo em constante transformação. Para serem aprendizes efetivos por toda a vida, os jovens precisam de uma base sólida em domínios chave, e *devem ser capazes de organizar e gerir seu aprendizado*, o que requer *consciência da própria capacidade de raciocínio e de estratégias e métodos de aprendizado* [...]. Assim, o Pisa procura verificar a *operacionalização de esquemas cognitivos* em termos de: – conteúdos e estruturas do conhecimento que os alunos precisam adquirir em cada área, – competências para aplicação desses conhecimentos – contextos em que os conhecimentos e competências são aplicados. (INEP, 2013, grifos nossos, apud BAUTHENEY, 2014. p.150).

Estudantes), que foi criado pela OCDE, no ano de 1997. Esse programa, de avaliação trienal, abrange três áreas do conhecimento — Leitura, Matemática e Ciências —, havendo, a cada edição do programa maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em leitura; em 2003, matemática; e em 2006 em ciências. O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, como o foco novamente recaindo sobre o domínio de leitura; em 2012, novamente em matemática; em 2015, ciências e também as áreas de competência financeira e resolução colaborativa de problemas. Assim, a qualidade da educação é avaliada através dos resultados do desempenho cognitivo dos alunos.

Para Silva (2008), na esfera brasileira houve um grande movimento e valorização dos sistemas públicos de avaliação da qualidade da educação. Por meio de provas em larga escala aplicadas aos alunos e tendo em vista também outros mecanismos de coleta de dados, os resultados dessas avaliações são cada vez mais divulgados e tomados como uma forma de descrição da realidade educacional do país, atesta o autor.

A inserção do Saeb⁷ (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), no ano de 1990, e mais precisamente, ao ser modificado quinze anos depois, no ano de 2005, esse sistema foi desmembrado em ANRESC (Avaliação Nacional de Rendimento Escolar) e na ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) e foram divulgados pela denominação de Prova Brasil. Consideravelmente, esses sistemas são relevantes para o processo de avaliação da qualidade de educação no país.

Silva (2008) ainda ressalta que o esforço para adotar um sistema de políticas avaliativas no Brasil em larga escala, a partir de 1990, tornou-se um dos aspectos centrais das políticas educacionais. Deste modo, essa sistematização é reforçada, então, mais adiante pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996, que enfatiza a relevância do processo avaliativo de forma sistêmica, tornando-a obrigatória e fixa nos diferentes níveis do sistema educacional. Assim, Bonamino (2002) nos apresenta que além de participar do sistema avaliativo brasileiro, o país também deveria ter sua participação em projetos internacionais de avaliação em escala comparada.

⁷ O Saeb, criado em 1990, constitui-se em relevante instrumento para subsidiar e induzir políticas *orientadas para a melhoria da qualidade da educação brasileira*. O Saeb avalia a *qualidade*, a equidade e a eficiência do ensino e da aprendizagem no âmbito do ensino fundamental e médio. Aplicado a cada dois anos, utiliza testes e questionários para analisar o desempenho dos alunos e os fatores associados a esse desempenho. Os testes utilizados são elaborados a partir das matrizes de referência construídas para a avaliação do Saeb, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as propostas curriculares de todos Estados da Federação. (Brasil, 2002, p. 12 – grifos nossos, apud SILVA, 2008, p.29).

Desta forma, diante do que expõe Silva (2008), podemos perceber que a relação entre o conceito de qualidade em educação e a maneira de como são vistos os resultados dos sistemas avaliativos de larga escala podem ser observadas ao se analisar o Saeb e também pela sua notável divulgação e respaldo no cenário educacional brasileiro, já que é uma medida que avalia a qualidade da educação, levando em consideração a medição de testes padronizados aplicados aos alunos, com o intuito de averiguar o que esses alunos sabem e o que são capazes de desenvolver nas áreas de conhecimento. Além disso, o Saeb é também importante “por seu pioneirismo na avaliação de sistemas públicos da educação básica brasileira em proporções nunca antes realizadas”. (SILVA, 2008, p.28).

O autor ainda nos apresenta que esse sistema em seu início, no ano de 1990, tinha como intuito basilar “prover informações para a tomada de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais e também para pesquisas e discussões, a partir da geração e organização de dados sobre o desempenho acadêmico de alunos no sistema e fatores a ele relacionados” (GATTI, 2002, p.27). Desta forma, é a partir do ano de 1995 com respaldo dos resultados do Saeb e mais precisamente da Prova Brasil nas redes de comunicação e/ou midiáticas que esses resultados passaram a ser associados à ideia de qualidade em educação, ideia essa que atravessou o século XXI e se faz cada vez mais sólida no campo educacional brasileiro.

Percebemos, então, que as medidas avaliativas em relação ao padrão de qualidade da educação brasileira são importantes, já que se trata de uma prática social que abrange um interesse público, no que se refere à educação escolar, “o que só aumenta a necessidade de um outro tipo de reflexão e análise que podemos – e devemos – fazer acerca delas. Mas isso não significa que sua utilização tenha ensejado uma mudança significativa na realidade escolar” (SILVA, 2008, p.30). Assim, as avaliações se assemelham

[...] muito mais a um controle, por meio de comparações indevidas, de *rankings*, para dar assunto “escandaloso” ao gosto dos jornais, do que para estimular soluções educacionais que atinjam as populações necessitadas. [...]. As propostas educacionais esparsas que temos passam ao largo das informações avaliativas. A apresentação dos resultados não realiza o que poderia ajudar os professores nas escolas: as análises de cunho pedagógico. Acho até que na maioria dos casos os dados não são visitados, nem estudados, nem refletidos: o que eles nos revelam sobre as necessidades pedagógicas, o currículo escolar, a formação de professores e diretores e como ajudam os gestores a pensar seus planejamentos educacionais? (GATTI, 2007, p.31).

Consoante a isso, Silva (2008) ainda nos apresenta que mesmo diante do respaldo da discursivização desse assunto pelos meios comunicativos e pelos agentes da educação de cunho

federal, municipal ou estadual o conceito educação de qualidade ou qualidade de ensino ainda não apresenta uma definição clara. Deste modo, o autor ainda complementa dizendo que se a qualidade da educação for entendida e tomada como o melhor desempenho dos estudantes, tendo como base, somente, os parâmetros avaliativos vigentes, outros aspectos que poderiam ser adicionados ou associados à qualidade da educação parecem não ter relevância, sendo então desconsiderados.

Consideravelmente, as matrizes curriculares dos sistemas de avaliação como o Saeb e Prova Brasil, a partir do ano de 1995 passaram por uma reformulação, inserindo então no processo elaborativo da avaliação, referências atreladas à noção de competências e habilidades. Com essa modificação, o significado de qualidade de ensino foi se consolidando como um ponto de referência comum nas discussões e reflexões acerca desse assunto. Sendo assim, atesta Silva (2008), que para compreender melhor esse modelo de qualidade precisamos nos ater às definições de “competências cognitivas” e “habilidades instrumentais”. Deste modo, o autor ainda ressalta que nesse parâmetro de qualidade, esses dois elementos relacionados às disciplinas escolares resultariam num desempenho satisfatório e /ou desejável. Assim, essas definições nas matrizes curriculares do Saeb, publicado em 1999, nos mostra que

Entende-se por *competências cognitivas* as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As habilidades instrumentais referem-se especificamente ao plano do “saber fazer” e decorrem diretamente do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. (BRASIL, Matrizes Curriculares do Saeb, 1999, p.9).

Esse parâmetro de qualidade e, sobretudo, a qualidade da educação significada como desempenho escolar, através de competências e habilidades que os alunos devem possuir, não se restringe somente a um grupo de pesquisa, todavia abrange toda a sociedade e principalmente professores e clientela escolar, pois é tendo como base esses aspectos que a qualidade do sistema educativo dever ser analisada. Desta forma, se nos atentarmos à condição de uma definição geral acerca da qualidade da educação, perceberemos que a prática de interpretação é política e que o contexto em que ocorrem as discussões e análises é público, já que “trata-se antes de um instrumento destinado a orientar políticas educacionais, a organização e o sentido das práticas escolares”. (SILVA, 2008, p.33).

Face a esse pensamento, podemos perceber que a discursividade em torno da qualidade mensurada em que a educação é submetida, acaba sedimentando uma ideia de que o que importa

para o sistema educacional brasileiro, nas palavras de Silva (2008, p.34) “é o produto da escola, passível de ser comprovado e medido em avaliações em larga escala, em estrita correspondência com uma determinada concepção *utilitarista* de educação, [...]”. Assim, o autor ainda fundamenta que esse pensamento visualiza somente a preparação do aluno para dominar determinadas competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Em pertinência com esse pensamento proposto por Silva (2008), percebemos que a discussão centrada na qualidade educacional básica brasileira está filiada à ideologia capitalista neoliberal. Desse modo, a própria educação diante do olhar da OCDE e do estudo do Fórum Econômico Mundial tem grande atravessamento do discurso competente, enquanto discurso do conhecimento, já que na visão de Chauí (2011) é o discurso do especialista, enunciado de um ponto determinado da hierarquia organizacional e que tem intuito de dissimular sob a capa da cientificidade a existência real da dominação.

Com a forte presença da ideologia da competência na área da educação e, em destaque, na educação básica brasileira, é visível que

A ciência e a tecnologia tornam-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de acumulação. Consequentemente, o modo de inserção dos cientistas e técnicos passam a ser agentes econômicos diretos. A força e o poder capitalista encontram-se agora no monopólio do conhecimento e da informação. Surge a expressão “sociedade do conhecimento” para indicar que a economia contemporânea não se funda mais sobre o trabalho produtivo e sim sobre o trabalho intelectual, ou seja, sobre a ciência e a informação, pelo uso competitivo do conhecimento, da inovação tecnológica e da informação nos processos produtivos. Chega-se mesmo a falar em “capital intelectual”, considerado por muitos o princípio ativo fundamental das empresas. [...]. (CHAUÍ, 2011, p.320).

Pensando a educação para fins mercadológicos e tendo como base a ideia de que o sistema capitalista opera por exclusão econômica e social, Chauí (2011) nos afirma que diante desses fatores, a ideologia da competência é reforçada, tendo como suporte uma nova justificativa pautada na imagem da “sociedade do conhecimento”, isto é, do ocultamento de que a ciência se tornou força produtiva.

Diante disso, a autora ainda afirma que o saber do especialista, na “sociedade do conhecimento” é o capital intelectual das empresas e que a competição econômica e militar impõe o segredo e, principalmente, a aceleração e obsolescência do conhecimento, em que a circulação das informações se submete a imperativos que escapam ao controle social e político.

Visto que, o social e o político são controlados por um saber ou competência cujos sentidos lhes escapam inteiramente, o quê, na verdade, se resume no próprio controle da ideologia competente que age no assujeitamento dos sujeitos que compõem a sociedade capitalista.

2 ANÁLISE DO DISCURSO E O DISPOSITIVO ANALÍTICO

Neste capítulo, trataremos da metodologia em Análise de Discurso. Essa prática reflexiva, então, trabalha com o mecanismo de dispositivo de análise, em que enfatizaremos a importância do papel do analista, diante do *corpus* delimitado. Assim, o dispositivo analítico da AD tem como objetivo compreender como o sujeito e os sentidos são constituídos. Dentro dessa perspectiva, teceremos considerações sobre o processo de construção da análise e abordaremos também esclarecimentos importantes da AD diante dos enfoques: tipologias textuais, análise discursiva e análise do conteúdo.

2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS EM ANÁLISE DE DISCURSO: UMA PRÁTICA REFLEXIVA

O fazer da AD é um gesto de interpretação que liga língua, ideologia e história com o intuito de compreender como sujeitos e sentidos são constituídos. Assim, nas palavras de Orlandi (2009), o que é proposto metodologicamente pela a AD é a construção de um dispositivo da interpretação, em que tem como característica crucial colocar o dito em relação ao não dito, além também de enfatizar o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar. Essas práticas, então, possibilitam ao analista, a partir do dispositivo de interpretação, procurar ouvir no que o sujeito diz, aquilo que não é dito, mas que está constituído igualmente nos sentidos das palavras proferidas.

Caregnato e Mutti (2006) explanam que a interpretação discursiva é caracterizada como um gesto, um ato do nível simbólico. E ainda continuam dizendo que o gesto da interpretação é o que dá sentido ocasionando a significação, pois no discurso sempre deve existir esse gesto, já que é a interpretação que dá visibilidade ao sentido que o sujeito transmitiu na prática discursiva.

Ainda para Orlandi (2014), na AD, o processo de análise desdobra a teoria, pois ao tempo em que os analistas descrevem e interpretam, do mesmo modo a análise se atém à teoria e esse movimento acontece de modo contínuo no processo analítico. Desta forma, a relação de descrição, interpretação e teoria são indispensáveis na prática de análise. Com isso, nos apresenta Orlandi (2009) que o processo de análise se dá no seguinte jogo em que,

[...] todo enunciado, dirá M. Pêcheux (1997), é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação. Ele é sempre suscetível de ser/ tornar-se o outro. Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos. [...]. (ORLANDI, 2009, p.59).

O lugar da interpretação é, sem dúvidas, o lugar em que os sentidos e os sujeitos se constituem, levando em consideração a transferência, ocasionada pela alteridade discursiva, em que nas palavras de Pêcheux (1999) se dá pelo fato de que há o outro nas sociedades e na história, gerindo assim outro linguajeiro discursivo, podendo haver ligação ou transferência, possibilitando uma abertura à interpretação. Com efeito, não há sentidos literais, guardados em algum lugar, seja no cérebro ou na língua. Então, apregoa Orlandi (2009, p.60), “os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos controles e nos quais o equívoco — o trabalho da ideologia e do inconsciente — estão largamente presentes”.

Para a autora, essas transferências que aparecem nos processos de identificação dos sujeitos têm em sua constituição uma pluralidade antagônica de filiações históricas. Ou seja, a depender da posição do sujeito e da inscrição do que diz sempre atravessado por uma ou outra formação discursiva, uma mesma palavra, na mesma língua, é significada de diferentes maneiras, pois é sempre carregada por formações discursivas e ideológicas que, consideravelmente, atravessam os sujeitos, atesta Orlandi (2009). Assim, “a noção de formação discursiva, portanto, é muito importante metodologicamente, pois decide sobre os sentidos, levados em conta, sem dúvida, as condições de produção e a filiação à memória discursiva e seus efeitos” (ORLANDI, 2014, p.48). Deste modo, cabe ao analista apresentar na análise os processos de identificação dos sujeitos, mostrando que falamos a mesma língua, porém falamos diferente, decorrente da posição – sujeito, da ideologia e do inconsciente.

Frente a esse pensamento, o dispositivo utilizado pelo analista deve apresentar os gestos de interpretação que se relacionam aos processos de identificação dos sujeitos e de suas filiações de sentidos, pois é crucial trabalhar a descrição do sujeito com a sua memória discursiva. Nesse sentido, ao se ater a descrever a relação sujeito e memória discursiva, a descrição e a interpretação se inter-relacionam, cabendo ao analista diferenciá-las. Consideravelmente, na interpretação cabe-nos lembrar “que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; [...]”. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.682).

Orlandi (2009) nos apresenta que a interpretação aparece, então, nos seguintes momentos do processo analítico: no primeiro momento, é necessário ressaltar que a interpretação faz parte do objeto da análise, isto é, o sujeito que fala faz uso da interpretação e ao analista cabe a tarefa de descrever esses gestos de interpretação; no segundo momento, é importante compreender que não há descrição sem interpretação, logo o analista se envolve na interpretação. Decorrente disso, se faz preciso se ater a uma teoria que possa intervir na relação do analista com o que está sendo analisado, a fim de que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação. Dito isso, fundamenta Orlandi (1998, p.10), ao explicitar que “o homem não pode, assim, evitar a interpretação. Mesmo que ele nem perceba que está interpretando – e como está interpretando – é esse um trabalho contínuo na sua relação com o simbólico”.

Outro fator relevante na arena da discussão acerca do dispositivo de análise se refere à postura do analista diante da execução do processo analítico. Ao se posicionar na execução da análise, o analista deve possuir uma postura não neutra, mas relativizada, já que está envolvido na interpretação. Assim, o dispositivo utilizado deve contemplar a opacidade da linguagem, o sujeito descentrado, isto é, afetado pelo inconsciente e o efeito metafórico, visto que não há sentido sem metáfora.

A construção desse dispositivo deve contemplar o lugar em que o analista não irá refletir, mas situar, trabalhar a compreensão e o movimento da interpretação acerca do objeto simbólico em análise. O trabalho dele, então, deve estar sedimentado na relação entre teoria e descrição, a fim de apresentar os efeitos da interpretação. O analista se envolve na interpretação, mas se apresenta numa posição deslocada, com o intuito de contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições. Ele o faz por intermédio da teoria. Logo, na visão de Orlandi (2009), não há análise de discurso sem o respaldo da teoria, pois em todo o processo analítico a relação entre descrição e interpretação é que ocasiona a compreensão do analista.

Outro aspecto crucial ao se pensar a análise é a delimitação do *corpus*. A prática de delimitar um *corpus* não segue critérios empíricos, mas sim teóricos. O trabalho de análise do *corpus* não se objetiva, isto é, ela não é completa, ela é inesgotável. Quanto ao fato de ser inesgotável, Orlandi (2009) nos esclarece que isso acontece porque, considerando o conceito de discurso, percebemos que esse se dá através da relação de um discurso anterior e aponta para outro, pois não existe discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo que possibilita recortes e análises de estados diferentes. Ainda enfatiza, Orlandi (1998, p.11), “Consideremos o fato de que o dizer é aberto. É só por ilusão que se pensa poder dar a ‘palavra final’. O dizer também não tem um começo verificável: o sentido está (sempre) em curso. [...]”.

A tarefa de construir o *corpus* e a análise estão sempre associados. Assim, já na decisão do que faz parte do *corpus*, o analista já decide acerca da propriedade discursiva. Ao delimitar o *corpus*, o analista já é tomado pela subjetividade e a partir daí, tece considerações enfatizando que “[...] a melhor maneira de atender à questão da constituição do *corpus* é construir montagens discursivas que obedecem a critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos da análise e que permitam chegar à sua compreensão” (ORLANDI, 2009, p.63). Assim, a autora pontua que o processo de análise se inicia pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que ganha a sua organização a partir da natureza do material e da pergunta que o organiza. Decorrente disso, surge a necessidade da intervenção da teoria para dar suporte a todo momento à relação do analista com o seu objeto.

Face a essa discussão, e tendo como suporte todo o aparato teórico levando em consideração o levantamento originário e metodológico da AD, percebemos que o processo de constituição e analítico do *corpus* estão sedimentados no objetivo de compreender como os discursos funcionam produzindo sentidos. Deste modo, além desses elementos, o analista se atém ao texto, já que esse é a unidade ou objeto de análise. O texto é, então, na visão de Orlandi (1998), uma questão fundamental na análise de discurso, pois ele é multidimensional, enquanto espaço simbólico. Ele não é uma superfície plana, uma vez que parte em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes.

No primeiro momento, diante do *corpus* já constituído, nesta dissertação, foi feita uma análise superficial, em que o analista pode observar quais categorias discursivas seriam mobilizadas no processo de construção da análise, como também a partir dos objetivos específicos seriam feitos os recortes discursivos. Desta forma, esse processo de superficialização consiste na materialidade linguística, levando em consideração os aspectos: o como se diz, quem diz, as circunstâncias etc. A materialidade linguística aponta, então, para o processo de enunciação, em que o sujeito se marca no que diz, direcionando pistas para que o analista compreenda como o discurso pesquisado se textualiza. Pode-se dizer, então, que a análise superficial corresponde ao contexto imediato, um dos aspectos da condição de produção.

Para Orlandi (2009), o ponto crucial, na análise, é o de que AD visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos. Assim, a passagem da superfície linguística para o objeto discursivo é o primeiro passo para a compreensão. Deste modo, é iniciado o trabalho de análise pela configuração do *corpus*, focalizando seus limites, trabalhando os recortes discursivos. Nesse movimento, vai se configurando um primeiro trabalho de análise, fazendo retomada de

conceitos e noções, uma vez que a AD tem um procedimento que demanda uma relação constante entre teoria, *corpus* e análise, durante todo o trabalho. Acerca disso assevera Orlandi:

[...]. Do seu lado, o analista encontra, no texto, as pistas dos gestos de que se tecem na historicidade. Pelo seu trabalho de análise, pelo dispositivo que constrói, considerando os processos discursivos, ele pode explicitar o modo de constituição dos sujeitos e de produção de sentidos. Passada da superfície linguística (*corpus* bruto, textos) para o objeto discursivo e deste para o processo discursivo. Isto resulta, para o analista com seu dispositivo, em mostrar o trabalho da ideologia. Em outras palavras, é trabalhando essas etapas da análise que ele observa os efeitos da língua na ideologia e na materialização desta língua. [...]. (ORLANDI, 2009, p.68).

O texto é heterogêneo, pois apresenta uma diversidade quanto à natureza dos diversos materiais simbólicos em que é materializado, tais como, imagem, som etc.; quanto à natureza da linguagem, tais como, oral, escrita, científica, literária etc.; quanto às posições do sujeito. Essas diferenças são acentuadas decorrentes das formações discursivas, pois um texto é sempre atravessado por várias formações discursivas que nele se organizam em função de um dominante.

O analista, então, deve procurar relacionar os textos ao discurso e esclarecer as relações deste com as formações discursivas, pensando assim, nas relações destas com a ideologia, atesta a autora. Diante disso, ainda ressalta a autora que feita a análise, não é a respeito do texto que o analista falará, mas sim a respeito do discurso. Pensando assim, depois que o processo discursivo, que é responsável pela maneira como o texto significa, é atingido, o texto ou os textos particulares saem de cena e dão lugar à compreensão dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições, que é o produto da análise.

2.2 A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE: PROCESSO E FUNCIONAMENTO

Com o respaldo da teoria e do dispositivo analítico da AD, como também de uma teoria complementar sobre qualidade em educação e a relação discurso e mídia e, sobretudo, com a apropriação do *corpus*, desta dissertação, que constituem três textos midiáticos de *sites* brasileiros acerca dos discursos midiáticos sobre a qualidade da educação básica é que se trabalhou a construção das análises.

Em termos práticos, trabalhamos o *corpus* empírico da seguinte maneira: do primeiro temos Recortes Discursivos (RDs) da primeira notícia (Anexo A), que delineiam a discursividade centrada na estagnação da educação básica brasileira a partir dos discursos: burocrático, da competência e da incompetência, tendo como base os dados do Pisa 2015 ; para o segundo temos RDs da segunda notícia (Anexo B), em que a forte influência da ideologia capitalista neoliberal nos discursos sobre a qualidade da educação básica no país ,ocasionam o discurso da empregabilidade, da eficiência; e por fim temos o terceiro, com RDs da terceira notícia (Anexo C), que dão ênfase ao discurso científico, como forma de validar as causas para o problema da persistência da má qualidade da educação de base do país.

Os recortes discursivos foram escolhidos pelo fato de possibilitarem a aplicação das categorias da AD para a análise que propusemos realizar. Diante disso, cabe ressaltar que as categorias discursivas da AD, tais como: condições de produção, formação discursiva, memória discursiva, os efeitos parafrásticos e metafóricos, ideologia e sujeito trabalham juntamente com a teoria complementar sobre qualidade da educação e mídia, já que a análise desdobra a teoria e esse movimento aparece continuamente em todo o processo de análise.

Os procedimentos da AD para o funcionamento do trabalho da análise do corpus direcionam os analistas para a compreensão desse funcionamento através da observação dos processos e mecanismos de constituição dos sentidos e dos sujeitos, a partir da paráfrase e da metáfora, que são elementos cruciais na construção da análise. O dispositivo de análise e o seu processo de funcionamento abrangem três etapas, tais como nos apresenta Pêcheux (1975).

Primeiramente, como já elencado, ocorre a passagem da superfície linguística para o objeto discursivo. O analista em contato com o texto constrói um objeto discursivo, em que já está sedimentado o esquecimento número 2, desfazendo a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia ser dito daquela maneira. Nessa etapa, em torno do *corpus* já constituído, desta dissertação, o analista já se deparou com o jogo parafrástico presente nos textos midiáticos delimitados para análise, já que reconhecer a paráfrase já é o primeiro gesto de interpretação do analista e é por esse reconhecimento que o analista inicia a descrição. Assim, depois do reconhecimento parafrástico, mobilizam-se as condições de produção, levando-se em consideração os aspectos históricos e sociais atrelados às formações discursivas e ideológicas inseridas no discurso. Esse primeiro passo consiste, então, na organização das sequências discursivas no processo de interpretação.

Na segunda etapa, já diante do objeto discursivo, caracterizado pela discursivização midiática acerca da qualidade da educação básica brasileira, o analista será direcionado para uma análise em que fará uma relação das formações discursivas distintas que aparecem no *corpus*, com a formação ideológica que rege essas relações. Nesse momento, ocorrerá a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos pelo *corpus* em análise. Assim, se é pela paráfrase que se inicia a análise e o processo de descrição, a continuação do processo se dá pela introdução de um novo procedimento analítico que se dá pelo efeito metafórico. Esse segundo passo é condizente, então, na pesquisa à relação das formações discursivas e ideológicas que regem os discursos.

O terceiro passo, portanto, já trabalha a relação do *corpus* da dissertação como embasamentos teóricos mobilizados nas análises. Essa etapa apresenta como os sujeitos e sentidos são constituídos no fio do discurso acerca da temática delimitada na pesquisa.

Assim, a escrita da AD, como explicitação da análise, liga o texto ao discurso, relacionando as formações discursivas e as formações ideológicas permitindo assim ao analista acompanhar o trajeto que se estabelecem os sentidos e os sujeitos pela inscrição da língua na história.

Com efeito, há um dispositivo teórico estabelecido pela teoria do discurso e há também um dispositivo construído pelo analista, referente ao *corpus* que será trabalhado. Com isso, leva-se em consideração a questão formulada por ele e o material coletado, na sequência entra em destaque a maneira como foi construído o objeto discursivo a partir do *corpus* e a delimitação e montagem do material de análise.

Logo, com toda essa organização o analista direcionado pelos objetivos da pesquisa mobilizará as noções conceituais teóricas, a fim de compreender o seu objeto de estudo. Sendo assim, “[...]. Através do dispositivo analítico – [...] – o analista vai formular os resultados no batimento entre descrição e interpretação. [...]”. (ORLANDI, 2008, p.52).

Conforme Orlandi (2008), podemos dizer que o analista de discurso através da mediação da teoria e da compreensão assegura que o efeito leitor opere em suas consequências, pois “[...]. O leitor tem sua identidade configurada enquanto pelo lugar social em que se define ‘sua’ leitura, pela qual, aliás ele é considerado responsável. [...]”. (ORLANDI, 2009, p.76).

Outro ponto importante na análise é o fato de que com o dispositivo teórico da AD, as novas maneiras de leitura são postas em evidência e, conseqüentemente, esse dispositivo indica que o dito tem relação com o não dito, e isto deve ser metodologicamente acatado e praticado

na análise. Desta forma, atestamos que o não-dito é subsidiário ao dito, o complementando ou acrescentando-o, pois Orlandi (2009) nos diz que há sempre no dizer um não- dizer necessário.

Quanto à questão do dizer e do não dizer, quando utilizada pelo analista, esse deve levar em consideração o método e, sobretudo, o que for relevante para a situação significativa, pois

Essas reflexões podem levar à seguinte questão: se o não dizer significa, então o analista pode tomar tudo o que não foi dito como relativo ao dito em análise? Não há limite para isso? Esta é uma questão de método: partimos do dizer, de suas condições e da relação com a memória, com o saber discursivo para delinear as margens dos não-dito que faz os contornos dos ditos significativamente. Não é tudo que não foi dito, é só o não dito relevante para aquela situação significativa. (ORLANDI, 2009, p.83).

Assim, diante dessa questão tudo vai depender do recorte feito pelo analista, uma vez que há recortes, em que o não-dito tem um grande significado e constitui um ponto importante para a análise. Diante disso, podemos analisar que “entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move. É preciso dar visibilidade a esse espaço através da análise baseada nos conceitos discursivos e em seus procedimentos de análise” (ORLANDI, 2009, p.85). Portanto, muitas das vezes, o não dito é o que movimenta a prática interpretativa, já que acerca dessa discussão no campo da AD, a leitura se apresenta de formas variadas, ocasionando movências de sentidos e significados.

2.3 TIPOLOGIAS TEXTUAIS/RELAÇÃO DISCURSIVA E DIFERENÇAS ENTRE ANÁLISE DO CONTEÚDO (AC) E ANÁLISE DO DISCURSO (AD)

As tipologias e os subtipos textuais são diversos e, consideravelmente, são muitos os critérios adotados pela a AD para a constituição da tipologia. Assim, podemos ressaltar alguns dos critérios que se apresentam na base da tipologia, tais como: um dos mais comuns é que se dá em relação às distinções institucionais e normas, caracterizando os diversos tipos de discurso (o político, o religioso, o jornalístico, o pedagógico, o médico, o científico); diferenças relacionadas aos estilos literários (arcadismo, barroco, etc.), aos gêneros (narrativo, descritivo, dissertativo) e assim por diante.

Com efeito, é importante enfatizar que ao analista a tipologia pode ser útil, todavia, em alguns momentos, não faz parte de sua preocupação central. Já que, o que importa para ele é o apropriação do texto, a fim de se debruçar na análise das práticas discursivas e compreender

como se processa o seu funcionamento. Concernente a isso, defende Orlandi (2009, p.86), “o que caracteriza o discurso, antes de tudo, não é seu tipo, é seu modo de funcionamento”. Logo, o que interessa ao analista são as condições de produção, as formações discursivas e o modo de funcionamento, isto é, o que interessa são as propriedades internas ao processo discursivo.

Notamos, então, que é por meio da observação do funcionamento do discurso que o analista faz as relações com o tipo de discurso que está estabelecido no corpus em análise e não, a priori, levando-se em consideração a tipologia. Orlandi (2009), então, em consonância com essa ideia e a fim de esclarecer nos apresenta que em vez de ancorar nas características derivadas das tipologias já estabelecidas, o importante é distinguir os diferentes modos de funcionamento discursivo, tais como: discurso autoritário, polêmico e lúdico⁸, tendo como ponto de referência a condição de produção, a relação com a produção de sentidos e com os efeitos de sentidos.

Os modos de funcionamento do discurso não se fazem a partir de categorização tipológica, mas sim obedecendo aos princípios discursivos internos que gerenciam o funcionamento do discurso: relação entre sujeitos, relação com os sentidos e com o referente discursivo. Ainda, explica a autora que as denominações lúdico, polêmico e autoritário não devem ser pensados como um julgamento aos sujeitos desses discursos, pois não é um juízo de valor, mais sim uma descrição do funcionamento do discurso relacionada aos aspectos históricos, sociais e ideológicos.

Para Orlandi (2009), nenhum discurso é puramente polêmico, autoritário ou lúdico, uma vez que o que há são misturas, caracterizadas por articulações que nos possibilitam dizer que tal discurso tem um funcionamento em que predomina os traços do discurso polêmico, do autoritário ou tende para o lúdico, portanto nunca podemos pensar que um discurso é tomado, somente, por um funcionamento discursivo como apresentamos acima. Desta forma, é relevante refletir sobre a questão de que “há relações de múltiplas e diferentes naturezas entre diferentes discursos e isso também é objeto de análise: relação de exclusão, de inclusão, de sustentação mútua, de oposição, [...]”. (ORLANDI, 2009, p.88).

⁸ a. discurso autoritário: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação da linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também a sua relação com o interlocutor; b. discurso polêmico: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos; c. discurso lúdico: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos. (ORLANDI, 2009, p.86).

Essas relações podem aparecer com mais visibilidade ou não, na unidade de análise — o texto — utilizada pelo analista, pois o texto é sempre uma unidade complexa. Assim, não existe texto ou discurso, que não esteja relacionado com outros, que não se apresente no plano do diálogo discursivo. Deste modo, essa relação é crucial para o analista. Ao analista, então, que conhece o conceito de discurso e trabalha para compreender o seu funcionamento deve atravessá-los, ultrapassando os limites dos textos, para encontrar a maneira de como se organizam os sentidos.

Dentro dessa discussão também é importante ressaltar a grande diferença entre análise de conteúdo e a análise de discurso. Na visão de Orlandi (2009), o analista, ao se apropriar do texto se depara com a necessidade de reconhecer, na materialidade discursiva, as pistas dos processos de significação, pois ele tem como ponto de partida essas pistas. Para praticar a AD, o analista deve se ater a alguns aspectos teóricos e metodológicos, pontua a autora.

Caregnato e Mutti (2006), a respeito da análise de conteúdo e da teoria do discurso, se atendo à análise de conteúdo como sinônimo da análise de texto, nos apresenta que antes de tudo a diferença entre a AD e a AC se dá em relação ao modo de acesso ao objeto. Além disso, as autoras pontuam considerações acerca das diferenças entre a Análise de Conteúdo (AC) e Análise de Discurso (AD), demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 1- Diferenças entre Análise do Conteúdo (AC) e Análise do Discurso (AD)

Análise de Conteúdo (AC)	Análise de Discurso (AD)
A interpretação da AC pode ser tanto quantitativa quanto qualitativa.	Na AD a interpretação será somente qualitativa.
A AC trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos. Existem dois tipos de textos que podem ser trabalhados pela AC: os textos produzidos em pesquisa, através das transcrições de entrevista e dos protocolos de observação, e os textos já existentes, produzidos para outros fins, como textos de jornais.	Na AD existe o <i>corpus</i> de arquivo e empírico. Quando se analisa em AD material já existente como documentos, legislação, pronunciamentos em jornal, livros e outros, refere-se ao <i>corpus</i> de arquivo; se o material é construído especialmente para a pesquisa, como por exemplo, através de entrevista, refere-se ao <i>corpus</i> empírico, experimental.
A AC trabalha com o conteúdo, ou seja, com a materialidade linguística através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação.	A AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo.
A AC fixa-se apenas no conteúdo do texto.	A AD busca os efeitos de sentido relacionados ao discurso.
A AC espera compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem.	A AD preocupa-se em compreender os sentidos que o sujeito manifesta através do seu discurso. Na AD, a linguagem não é transparente, mas opaca, por isso, o analista de discurso se põe diante da opacidade da linguagem.
Na utilização da AC “o que é visada no texto é justamente uma série de <i>significações</i> que o codificador detecta por meio dos <i>indicadores</i> que lhe estão ligados”.	O analista ao utilizar a AD fará uma leitura do texto enfocando a posição discursiva do sujeito, legitimada socialmente pela união do social, da história e da ideologia, produzindo sentidos.

Desta forma, enfatiza Orlandi (2009), que não é por meio do conteúdo que se chega à compreensão da maneira pela qual um objeto simbólico produz sentido. Ao conteúdo, compete a tarefa de ilustrar apenas um ponto de vista, digamos assim, na sua superficialidade. A autora apregoa também a grande diferença existente na Análise Linguística, na Análise de Conteúdo e na Análise de Discurso e a seguinte: as duas primeiras trabalham com os produtos e a AD trabalha com o processo de constituição dos sentidos e dos sujeitos.

3 ANÁLISES DO CORPUS E A SUA RELAÇÃO COM A AD

Diante da apropriação do *corpus* desta dissertação e do suporte teórico e metodológico da Análise do Discurso, neste capítulo, direcionado às análises, delinearemos a compreensão de como se processam e funcionam os discursos proferidos pelos textos midiáticos. Assim, os caminhos da análise proporcionarão uma interpretação de como os sentidos e os sujeitos se constituem na esfera da discursividade educacional apontado para o trabalho de reflexão, atravessando, então, os limites do texto.

3.1 O *CORPUS*: A DISCURSIVIZAÇÃO DA MÍDIA ACERCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.

O *corpus* a ser analisado, tendo como referência a qualidade da educação básica brasileira foi coletado de três *sites* de páginas de noticiários brasileiros, tais como: Uol, Último segundo – IG e Portal da Unicamp. As notícias coletadas para a análise fazem um recorte da temática do ano de 2016. A sua escolha justifica-se pelo fato de compreender como os textos midiáticos discursivizam e significam a qualidade da educação básica brasileira a partir do aporte teórico da AD e, sobretudo, das suas categorias discursivas.

A discursivização dos textos midiáticos em torno da qualidade da educação brasileira nos direciona à reflexão de como o termo qualidade é significado e constituído no universo educacional.

Essa ideia é reforçada cada vez mais pelas avaliações de larga escala mundial, em que significam e denominam a educação como boa ou ruim. Cabe lembrar, que a avaliação mensurada não põe em pauta todos os aspectos relevantes para se chegar a uma denominação da qualidade educacional positiva ou negativa. Deste modo, a mídia — aqui representada pelos textos midiáticos (notícias) postos em sites de jornalismo — aparece como detentora da verdade, trabalhando a produtividade desses discursos, espetacularizando os fatos e os dados que são reverberados nos textos midiáticos.

As análises seguiram as seguintes ordens: A primeira parte da análise contemplará recortes da notícia: “Estagnado, Brasil fica entre os piores do mundo em avaliação de educação”, publicada no site da Uol, em 6 dezembro de 2016 (Anexo A); A segunda enfatizará

recortes da notícia: “Educação ruim joga Brasil no grupos de ‘lanternas’ em ranking de capital humano”, publicada no site Último segundo – IG, em 29 de junho de 2016 (Anexo B); A terceira: “Especialistas discutem a persistência da má qualidade na educação básica.” Publicada no site da Unicamp, em 28 de abril de 2016, por Luiz Sugimoto (Anexo C).

3.2 DISPOSITIVO DE ANÁLISE

A partir dos auxílios das teorias trabalhadas e por meio das categorias da AD, pretendemos responder aos questionamentos, já elencados na introdução deste trabalho, que nos levaram à escolha do *corpus*, mantendo assim, uma relação entre teoria e prática. Ou seja, tentaremos a partir dos recortes de cada notícia, construir análises discursivas, tendo o suporte do referencial teórico como base para as considerações que serão mencionadas.

Essa pesquisa possui caráter qualitativo-interpretativista e está circunscrita à Análise do discurso no Brasil ou Escola Brasileira de Análise do Discurso (FERREIRA, 2007), mais precisamente, na perspectiva orlandiana. O *corpus* da dissertação trará em sua estrutura opiniões de especialistas acerca da questão, dados que inserem a educação básica brasileira numa situação preocupante e ainda causas e soluções para essa problemática. Optamos por essa escolha pelo fato de esse *corpus* nos proporcionar uma relação pertinente com as categorias da AD para as análises que serão realizadas.

No tocante às análises, primeiramente, faremos a exposição dos enunciados organizados em *Recortes Discursivos* (ORLANDI, 2009), enfatizando a interpretação e, na sequência, abordaremos o processo de significação. O segundo passo, portanto, está voltado para relação existente entre as formações discursivas e ideológicas que regem os discursos submetidos às análises. Assim, é nesse movimento que os processos discursivos se constituem, ocasionando os efeitos de sentidos.

O terceiro passo consiste em relacionar o *corpus* aos embasamentos teóricos trabalhados, a fim de compreender como os sujeitos e sentidos são constituídos pelos discursos midiáticos acerca da questão em pauta.

3.3 ANÁLISES DO *CORPUS*: UM OLHAR DISCURSIVO E ANALÍTICO ACERCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA PROFERIDA PELA MÍDIA

Notícia 1: Estagnado, Brasil fica entre os piores do mundo em avaliação de educação. Publicada no site da Uol, na seção educação, no dia 6 de dezembro de 2016 por Paulo Saldaña e Natália Cancian.

A notícia apresenta o cenário da educação básica brasileira a partir de dados estatísticos da avaliação do Pisa 2015⁹. Acerca de uma situação crítica e preocupante, por meio da prática analítica, poderemos compreender como se processa e como funciona na mídia o discurso acerca da má qualidade da educação de base no Brasil. Os RDs nortearão o processo de significação e interpretação dos enunciados. Cabe ressaltar, que levando em consideração as condições de produção restrita e ampla (ORLANDI, 2009), percebemos que esse programa se alinha à ideologia capitalista neoliberal, já que é uma criação da OCDE, um órgão centrado no desenvolvimento econômico mundial.

Além desses aspectos se faz relevante enfatizar que os discursos proferidos na notícia estão inseridos numa conjuntura histórica, marcada por conturbações no cenário político e econômico, tais como: impeachment, novo governo presidencialista, prisão de políticos importantes e a crise econômica nacional. Desse modo, diante dos problemas elencados vem, à tona, o discurso da estagnação da educação básica do país, ocasionado pelo discurso burocrático, em que os resultados divulgados pelo Pisa 2015 apontam para uma educação básica significada como de má qualidade.

Assim, em vista a essa conjuntura histórica e, sobretudo, relacionada ao veículo midiático que a divulgou, Uol- Folha de São Paulo, possibilita a leitura de que todos esses problemas são reflexos de uma nação, em que a educação é caracterizada como fragilizada e que essa fragilidade ocasiona os fatos delineados no Brasil, no referido ano.

⁹ “O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.” INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pisa. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/pisa_ Acesso em: 29 de outubro de 2017.

RD 1

“Estagnado, Brasil fica entre os piores do mundo em avaliação de educação.”

Como características dos títulos dos noticiários, esses chamam a atenção com o intuito de impactar e levar o leitor a se interessar pela matéria jornalística.

O RD1 recorta o enunciado por meio do efeito metafórico (PÊCHEUX, 1997), ao lembrar um movimento de corrida, competição esportiva, relacionada à avaliação do Pisa, criado pela OCDE¹⁰, filiada à ideologia capitalista neoliberal.

Associado metaforicamente a um movimento de competição e, sobretudo, a um “ranking” o RD traz a presença de elementos linguísticos que delineiam o discurso da competitividade, tais como: “fica”, “entre” e “estagnado”. Esses termos filiados à formação discursiva e ideológica, que orienta as ações do Pisa e também às condições de produção marcadas na história pelo discurso da má qualidade da educação, a partir da política de democratização, no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, atravessam a significação da educação básica no país apontando para o “cessar do progresso”.

Ao entendermos que “as palavras recebem seus sentidos de formações discursivas diferentes em suas relações” (ORLANDI, 2009, p. 46), depreendemos que o termo “estagnado” surge como uma resposta ao mau desempenho, despreparo em competir. Esse desempenho, então, pesa negativamente ao significar a educação básica do país, já que é por meio da educação e, principalmente, de sua boa qualidade que uma nação se desenvolve.

A metáfora da corrida se associa aos “rankings” provenientes das avaliações em larga escala mundial, como o Pisa, em que os resultados são reverberados de forma acentuada, configurando o jogo do espetáculo na mídia – aqui representada pela notícia na plataforma digital, em “sites” de informações jornalísticas. Esse movimento metafórico da competição, continua nos RDs posteriores. Vejamos:

¹⁰ “Essa organização é um fórum internacional que promove políticas públicas entre os países mais ricos do planeta, isto é, que apresentam os mais elevados Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). Auxilia no desenvolvimento e expansão econômica das nações integrantes, proporcionando ações que possibilitem a estabilidade financeira e fortaleçam a economia global. [...] O foco de atuação da organização não se restringe apenas aos aspectos econômicos, havendo projetos na área social, ambiental, de educação e geração de emprego. Como principais objetivos, podemos citar: Promover o desenvolvimento econômico; Proporcionar novos postos de emprego; Melhorar a qualidade de vida; Contribuir para o crescimento do comércio mundial; Proporcionar acesso à educação para todos; Reduzir a desigualdade social; Disponibilizar sistemas de saúde eficazes”. FRANCISCO, Wagner de Cerqueira. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/ocde.htm>. Acesso em: 29 de Outubro de 2017.

RD 2

“A principal avaliação da educação básica no mundo indica estagnação no desempenho escolar dos alunos brasileiros, com resultados ainda em níveis muito baixos. O país segue nas piores colocações na comparação com outros 69 países e territórios.”

O RD 2 segue como extensão do RD 1 reestabelecendo a ideia de competição esportiva. Acerca desse movimento, o termo “segue” é associado pela metáfora (transferência) com o mesmo valor semântico do termo “fica”, presente no RD1, apontando para o “cessar do progresso”, tendo como reflexo as pistas (GINZBURG, 2003) indiciárias do desempenho escolar dos alunos brasileiros.

Os termos “desempenhos”, “colocações” e os outros dois já mencionados nesse recorte discursivo, filiados aos discursos capitalista e neoliberal que orientam as ações da OCDE, possibilitam a leitura de que quando proferido pelo olhar do discurso midiático, esse age com o objetivo de atribuir novos sentidos às condições históricas, ocasionando extravagâncias na mídia e acontecimentos que chamam muito a atenção, os quais denominamos notícias-fenômenos que tem se submetido à espetacularização dos fatos e ao sensacionalismo (KELLNER, 2004).

Desse modo, o discurso midiático significa a educação básica pública do país, operando na tentativa de apagar a memória discursiva que rege os discursos da má qualidade da educação. Assim, ao fazer circular nos textos midiáticos o discurso da estagnação, a construção de um acontecimento é constituído, pois esse é reflexo de escolhas, de uma montagem orientada por imagens e claramente produtos dos meios de comunicação, uma vez que esse novo acontecimento é projetado, lançado e oferecido ao público sob forma de espetáculo (BARBOSA, 2003).

A formação discursiva da mídia que atravessa os preceitos das avaliações mensuradas opera na significação desse método avaliativo como único e preciso para avaliar a qualidade da educação básica do país. Com efeito, o discurso midiático constrói a imagem de transparência, de verdade ao transmitir a informação, pois “tem-se a nítida impressão de que se sabe qual é o problema a enfrentar e os valores em que nós devemos pautar para reverter a crise educacional, cujo maior indício parece ser a demanda crescente por avaliações”. (SILVA, 2008, p.31).

A educação básica brasileira pública significada como inerte, tem essa significação a partir do atravessamento de duas formações discursivas: a do capitalismo e a da democratização do ensino nos anos de 1980 e 1990. Essa ideia é reforçada pelo papel da memória discursiva, já que “a maneira de como aciona, faz valer, a condição de produção é fundamental”. (ORLANDI, 2009, p.30).

A memória discursiva se relaciona à existência da história nas práticas discursivas atribuindo sentido naquilo que falamos (COURTINE, 2014). Diante disso, as condições de produção e, sobretudo, as de contextos amplos (ORLANDI, 2009) que atravessam a significação da qualidade da educação básica do Brasil se inscrevem historicamente na discussão da democratização do ensino nos anos de 1980 e 1990, pautadas no discurso da inclusão dos sujeitos que eram desfavorecidos economicamente, já que o acesso à escola era restrito à elite. Cabe ressaltar que o discurso da má qualidade ganha respaldo quando a democratização do acesso ao ensino não apresenta estrutura para a aplicação do projeto, em que digamos assim, “o pecar na qualidade”, numa sociedade capitalista, dividida economicamente, abriu espaço à ideologia capitalista neoliberal nos discursos sobre educação.

Quanto ao aspecto ideológico, os sentidos negativos que atravessam a significação da educação básica brasileira, relacionada à avaliação do Pisa tem filiação à ideologia capitalista neoliberal, pois o discurso da competição, da empregabilidade e de uma formação profissional competente são fortes traços dessa ideologia presentes nos discursos sobre qualidade total em educação no cenário mundial, reafirmando o discurso de que na “sociedade do conhecimento” (CHAUÍ, 2011), conhecimento é poder.

Considerando que “os discursos são governados por formações ideológicas” (BRANDÃO, 2012, p.47), discutir a formação ideológica que orienta as ações do Pisa é crucial para compreender os sentidos implícitos, presentes no discurso midiático acerca da qualidade da educação básica do país. Sabendo que o Pisa é uma criação da OCDE, e que essa organização tem filiação à ideologia capitalista neoliberal, na educação, viabiliza discursos da “boa qualidade da educação”, reafirmando assim a dominação dessa ideologia nos pilares de políticas públicas educacionais.

As ações desse programa são destinadas a avaliar a competência de leitura, matemática e ciências, além de coletar informações para a elaboração de indicadores contextuais que possibilitem relacionar o desempenho dos alunos a aspectos de variação demográfica,

socioeconômicos e educacionais configurando o jogo comparativo nos “rankings” da educação mundial.

Desta forma, o discurso organizacional atravessa também as ações do programa, já que o seu intuito principal é produzir indicadores que colaborem dentro e fora dos países, na participação para discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas públicas nacionais de melhoria da educação.

Ainda no RD, é relevante apontarmos que o trecho “a principal avaliação da educação básica no mundo”, permite interpretar que o Pisa seria a maior e mais importante avaliação sobre a educação. Assim, a palavra “principal”, levando em consideração a raiz etimológica (príncipe, princípio) e, sobretudo, o sentido de “o primeiro”, “o mais importante”, vem atravessado pela ideologia que interpela o Pisa, pois “os sentidos não existem em si mesmos, são, sim, determinados pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. (ECKERT- HOFF, 2007, p.126).

Diante disso, em torno dessa palavra e do valor significativo que dá ao Pisa, pode-se questionar as evidências: Por que a avaliação de uma organização econômica seria a mais importante? Por que não incluir outras vozes, inclusive vozes nacionais e de autoridades e pesquisas nacionais? O importante seria o “resultado”? E o processo de educação não é relevante?

Assim, o fato de o Pisa ser a principal avaliação da educação básica do mundo, põe o Brasil numa situação vergonhosa, apontando para o despreparo, levando em consideração dois fatores: uma das piores posições na escala comparativa entre os 69 países avaliados e, sobretudo, as formações ideológicas e discursivas que atravessam o programa, visto que viabilizam o discurso do domínio de competências e habilidades, com o fundamento de verificar a operacionalização das atividades cognitivas desenvolvidas pelos sujeitos.

Por outro lado, se faz necessário mencionar que o Pisa trabalha com a avaliação de jovens de 15 anos de idade, os quais já devem estar inseridos no primeiro ano do Ensino Médio. No entanto, essa realidade não acontece no Brasil, visto que muitos alunos englobados nessa faixa etária estão fora da escola ou estão matriculados no 6º ano do fundamental maior ou ainda em séries do fundamental menor. Deste modo,

Apesar do avanço, os números também refletem que o trabalho educacional de inclusão de jovens de 15 anos no sistema escolar ainda é um desafio ao

país. Com base nos dados de 2015, em torno de 17% deles estavam fora da escola ou matriculados no 6º ano ou em séries inferiores. Devido a esse quantitativo e às exclusões e perdas amostrais, a cobertura do PISA 2015 correspondeu a 71% do total de jovens brasileiros de 15 anos. (BRASIL, Ministério da educação, 2016, p.27).

Acerca desse aspecto, percebemos que o discurso midiático foca na espetacularização dos dados, viabilizando os discursos da má qualidade e reestabelecendo cada vez mais notícias escandalosas. Essa discussão em volta dos jovens brasileiros com faixa etária de 15 anos que não entram no percentual de avaliação do Pisa, devido ao fato de não corresponderem às exigências do Pisa, no tocante, às séries que são elegíveis para o programa, recai no apagamento.

RD 3

“Mais de 70% dos alunos brasileiros não conseguiram alcançar o nível 2 da avaliação, em uma escala que vai até o 6. A maioria dos alunos brasileiros não é capaz, por exemplo, de interpretar e reconhecer situações em contextos que não exigem mais do que uma inferência direta”.

O RD 3 enfatiza o enunciado, em que a significação da qualidade da educação básica do país, tendo como atravessamento os discursos do capitalismo e neoliberalista inscritos no Pisa, é significada como fraca.

O sujeito da mídia, ao enunciar que os alunos brasileiros, em sua maioria não são capazes de interpretar e reconhecer situações em contexto que não exigem mais de uma inferência direta, constitui os sujeitos da educação, representados pelos alunos brasileiros, como frágeis, despreparados.

Ao pontuar que o lugar de onde se fala é regulador de sentidos, fica visível que o sujeito enunciativo tomado pela ilusão de apresentar uma informação neutra e livre de ideologia, já é, então, assujeitado, interpelado pela ideologia que orienta ações do Pisa, já que a ideologia é a condição que constitui sentidos e sujeitos.

Essa posição, o falar do sujeito enunciador ao significar os sujeitos da educação, os alunos, centrada na incapacidade e despreparo já é um traço ideológico capitalista neoliberal que interpelam os discursos dos domínios de competências e habilidades exigidos pelo Pisa.

Podemos assim dizer que o despreparo do estudante brasileiro abrange causas históricas, visto que, o Brasil é um país de mão de obra barata (informal), em que a exigência de qualificação e de uma formação centrada em leitura, escrita e interpretação de textos não teria grande relevância, já que as tarefas que essa mão de obra executa, historicamente, não necessitam de tais exigências. Por outro lado, na década de 1990, o Brasil foi marcado por mudanças no mercado de trabalho e por apresentar maiores dificuldades para os trabalhadores com menor escolaridade e qualificação (GUIMARÃES; ALMEIDA, 2013).

Com o avanço da tecnologia e com as novas exigências do mercado de trabalho, ambos interpelados pela ideologia capitalista neoliberal, a realidade do perfil do trabalhador é então orientado por um padrão diferente, em que ser qualificado é grande exigência para ingressar e se manter no mercado de trabalho. Frente a isso, a boa qualidade da educação básica brasileira, conforme a OCDE é um dos fatores mais importantes para reverter a realidade representa pelos dados estatísticos no enunciado. Esse fato, então, reestabelece o discurso capitalista e o da empregabilidade, cada vez mais reestabelecidos, nos discursos sobre educação. Deste modo, é visível que

No Brasil, os jovens também enfrentam desafios no que se refere à inserção no mercado de trabalho. [...]. A situação dos jovens no país é agravada pela baixa escolaridade média e pela precária qualidade da educação, deficiências que se tornam mais sérias em face das exigências do paradigma produtivo pós-fordista. [...]. (GUIMARÃES; ALMEIDA, 2013, p.9).

Estamos diante de um paradigma da economia mundial que agora exige um certo preparo dos estudantes brasileiros (futuros trabalhadores). O que o Pisa exige, segundo o RD 3, é parte da nova realidade /conjuntura mundial, já que o que está em questão é a educação ou qualidade em educação para a eficiência, produtividade.

Os RD 1, RD 2 e RD 3 operam na construção de um acontecimento discursivo, em que se dá, dentre outros recursos, por meio do jogo metafórico, metonímia, paráfrase, polissemia e pela subjetividade da linguagem. Assim, o discurso midiático se apropria dessa ideia viabilizando a circulação na mídia, a fim de que seja conhecido (SARGENTINI, 2003). Com isso, o discurso da má qualidade da educação, focado na estagnação, se configura como um

acontecimento discursivo nos textos midiáticos, sendo, então, reverberados pela política do espetáculo, uma “política da vida privada” (COURTINE, 2003).

RD 4

“A OCDE considera o nível 2 o mínimo adequado para exercer a cidadania. Na área de Ciências, eleito como foco do Pisa deste ano, mais da metade dos alunos (56,6%) não conseguiu desempenho suficiente para passar do nível 2. A média passou de 405 para 401— indicando estagnação. Em leitura, 51% dos alunos não chegaram o nível dois. A média do país passou de 410 para 407.”

No RD 4, o recorte se apresenta fortemente marcado pelo discurso da competência. A relação a um desempenho diante de uma avaliação seletiva, em que os critérios adotados delegam aos sujeitos envolvidos a competência ou não de exercer tal função é evidente no enunciado. Vê-se, então, que a formação ideológica filiada à OCDE viabiliza o discurso da competência.

Além disso, o RD 4 enfatiza também o discurso centrado na cidadania, já que conforme os preceitos da OCDE, essa não se preocupa somente com o aspecto econômico, mas também com a execução de projetos na área social, de educação e ambiental. Diante disso, percebemos, então, que duas formações discursivas atravessam essa organização: a capitalista neoliberal (fortemente acentuada) e a de cunho social, centrada nos valores sociais que são cruciais à cidadania. Vale destacar que a abordagem neoliberal sobre a educação (BUENO, 2003), desconsidera os referenciais da cidadania, substituindo-a pela liberdade do consumo educacional à disposição dos clientes. Essa abordagem ainda enfatiza que não faz parte dos seus objetivos uma definição de cidadania pautada em desenvolver as potencialidades dos sujeitos como seres humanos.

A cidadania, portanto, defendida pela OCDE está centrada no discurso da competência, como nos apresenta os dados indiciários ressaltados no excerto, operando assim no apagamento da formação discursiva de cunho social. A ideologia capitalista neoliberal que interpela os discursos da OCDE é, assim, o determinante para a significação de uma educação ou qualidade

total em educação voltada para o desenvolvimento econômico e para a preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho.

O sujeito da cidadania, constituído como incapaz, impossibilitado, pela OCDE, reforça a afirmação do reestabelecimento da formação ideológica capitalista neoliberal na organização, significando a educação e os sujeitos pelo olhar do discurso do capitalismo selvagem, em que os sujeitos são constituídos como produtos, mercadorias.

Os dados indiciários como pistas (GINZBURG, 2003) delineiam o movimento de inércia, estagnação da educação brasileira, pois os processos de avaliação são vistos como precisos e essa precisão é entendida em um sentido físico, matemático (MACHADO, 2007), em que o discurso midiático passa como transparente, verdadeiro.

Os RD 4 e RD 5 se relacionam e reforçam o reestabelecimento do discurso da competência e da incompetência, à medida que significam a educação ou qualidade da educação e os sujeitos, a partir de resultados indiciários em testes avaliativos e em particular, o Pisa, criação da OCDE.

RD 5

“A secretária executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, disse que os resultados são preocupantes. ‘São 15 anos de estagnação em leitura. Estagnação em ciências desde 2006 até agora, o que é muito grave’, disse.”

O RD 5 encontra-se enunciada a partir de um lugar determinado: o da secretária executiva do Ministério da Educação. A porta — voz, Maria Helena Guimarães de Castro, se dirige a um alocutário coletivo, na mídia, na forma de uma fala que é aquela de quem ocupa uma posição hierárquica e contrária à administração política do governo que antecedeu a gestão atual do governo Temer. Essa fala é caracterizada por um tom de contestação, de crítica ao governo ressaltado implicitamente no enunciado.

A AD enfatiza que a posição em que o sujeito enuncia reclama sentido e que a ideologia rege os discursos, ao enunciar que “a estagnação educacional do país” tem em sua totalidade 15 anos de estagnação, o sujeito enunciador interpelado pela ideologia de direita aponta a culpa

implícita para o governo do PT (Partido dos Trabalhadores), já que esses 15 anos, resultam em: governo Lula (2003- 2011) e governo Dilma (2011- 2016).

Considerando que “o embate entre discursos é uma dinâmica constante no seio da sociedade” (GREGOLIN, 2003, p.108), esses jogos discursivos interpelados pela ideologia de esquerda *versus* ideologia de direita são recorrentes no cenário político do país. Diante disso, essa recorrência, quando lançada, reverberada pelo discurso midiático recai, sobretudo, na política — espetáculo (PIOVESANI-FILHO, 2003), em que os políticos se adaptam aos padrões midiáticos e constroem uma política espetacularização, já que a política é uma questão tanto de imagens, representações, quanto de ética e relações de poder (ACHACHE, 1990 apud PIOVESANI-FILHO, 2003).

Esse RD opera como um efeito de crítica apontando para uma afronta ao governo do PT, agindo como uma forma de resposta, delegando ao governo do PT, o “cessar do progresso” do país, já que o progresso se dá por meio de uma educação de qualidade.

RD 6

“A presidente do Movimento Todos Pela Educação, Priscila Cruz, [...] [...] afirma que, sem resolver os desafios de formação e valorização de professores, o país não vai conseguir avançar.”

RD 7

"O principal fator de sucesso do aluno é a qualidade do professor", diz. "Enquanto tivermos essa condição de baixa atratividade docente, sem conseguir formar profissionais na área específica e com qualidade, não temos a menor condição de melhorar", diz.

Em consonância, como um dos preceitos da AD de que “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.17) é salutar compreender o contexto sócio-histórico e a ideologia que atravessam os discursos que são proferidos pelo olhar de quem fala, pelo olhar do sujeito ideológico. Assim, a cadeia

discursiva construída pelo sujeito enunciador, nos RD 6 e RD7, Priscila Cruz, presidente do movimento Todos Pela Educação (TPE), se constitui pelo efeito da paráfrase (PÊCHEUX, 1999), ao enfatizar que a valorização do sujeito professor é crucial para o desenvolvimento do país, sobretudo, para o sucesso do aluno.

Levando em consideração que o movimento TPE¹¹ é alinhado à formação ideológica capitalista neoliberal, esse operacionaliza discursos da qualidade total em educação (BUENO, 2003), em que a educação é filiada ao discurso da empregabilidade, discurso mercadológico.

Frente a isso, o sujeito enunciador, interpelado pela ideologia que orienta o movimento significa o professor como produto. Essa significação é reflexo do discurso capitalista neoliberal que transita no sistema educacional do país. Ao mesmo tempo em que reconhece o papel do professor para a materialização de uma boa qualidade na educação e, principalmente, reconhece que as ações governamentais não apresentam interesse em melhorar a qualidade do professor/ produto. Deste modo,

Não existe a possibilidade de uma discussão séria sobre o significado da qualidade da educação sem uma decisão *a priori* sobre a valorização da função docente. Na verdade, mais do que os muitas vezes frágeis indicadores numéricos, resultantes de instrumentos de avaliação nem sempre confiáveis, o maior indício de má qualidade da educação brasileira encontra-se nas precaríssimas condições de trabalho dos professores da Educação Básica. É muito difícil imaginar como um profissional tão desprestigiado, tão desconsiderado em suas funções mais mezinhas possa levar a bom termo as tarefas fundamentais que lhe cabe realizar. Não é possível imaginar-se uma educação de qualidade sob a orientação de profissionais tão desvalorizados quanto o são os professores. (MACHADO, 2007, p.286-287).

Com efeito, o discurso da responsabilidade do melhoramento da educação, tendo como foco principal, a qualidade do professor, é um discurso repercutido nos textos midiáticos (notícias) e por especialistas em educação que alinhados ao aparelho ideológico do Estado (escola), reafirmam o preceito da AD de que “como todo funcionamento da ideologia

¹¹ O TPE foi criado, em 2005, por um grupo de intelectuais orgânicos que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram a TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de Compromisso Todos pela Educação. (MARTINS, 2009, p.22).

dominante está concentrado nos AIE , a hegemonia ideológica exercida através deles é importante para se criarem as condições necessárias para a reprodução das relações de produção”. (BRANDÃO, 2012, p.23).

O sujeito ideológico do enunciado centrado “na reprodução das relações de produção, uma das formas pela qual a instância ideológica funciona é a da ‘interpelação ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico’” (BRANDÃO, 2012, p.46) que ao produzir discursos, como: "O principal fator de sucesso do aluno é a qualidade do professor"; "Enquanto tivermos essa condição de baixa atratividade docente, sem conseguir formar profissionais na área específica e com qualidade, não temos a menor condição de melhorar” e “sem resolver os desafios de formação e valorização de professores, o país não vai conseguir avançar” tem a impressão de que é o dono do próprio dizer, pois o esquecimento já é ,então, uma resposta à interpelação ideológica do sujeito.

Como marca ideológica do AIE (escola), o professor é significado como um elemento decisivo para que se tenha uma educação de qualidade, assim essa carga significativa diante do professor é também uma construção do discurso midiático, já que o discurso pautado no professor também faz parte da construção do acontecimento discurso em torno da qualidade da educação básica do país.

Os RD 6 e RD 7 se relacionam pelo efeito parafrástico e, sobretudo, pelo valor semântico da substituição simétrica (COURTINE, 2014). Confrontando os RDs, percebemos que o RD 6 é contextualmente sinônimo do RD7, mantendo com o RD7 uma relação de equivalência metalinguística, em que o RD 6 se configura uma metáfora do RD 7 e reciprocamente, daí delineando uma simetria.

RD 8

“De acordo com Cláudia Costin, docente visitante da Universidade de Harvard, o avanço no indicador que o país registrou de 2000 a 2009 chegou ao limite dada a estrutura atual. ‘A gente avançou em estrutura, vários Estados e municípios passaram a ter material mais organizado, mas isso funciona até um certo limite’, diz ela, ex-diretora de Educação do Banco Mundial. ‘Avançamos no limite do que dava para alcançar sem mexer na formação inicial de professores’.”

O RD 8 recorta o enunciado numa relação parafrástica pelo domínio semântico da substituição simétrica (CORTINE, 2003) com os RD 6 e RD 7.

Sob a perspectiva de que “[...] os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. [...]” (ORLANDI, 2009, p.39), o sujeito enunciator, Cláudia Costin, ex-diretora da Educação do Banco Mundial, o qual filia-se à formação discursiva e ideológica do capitalismo neoliberal e ao discurso do ajuste econômico, reestabelecem o fortalecimento do discurso da educação como mecanismo crucial na aquisição de um novo padrão de acúmulo de capital.

Com isso, o sujeito ideológico enxerga, a partir da posição que ocupa, que o investimento em estrutura é importante, porém não suficiente, pois parafrasticamente enuncia o sujeito dos RD 6 e RD 7, Priscila Cruz, que “sem resolver os desafios da formação e valorização do professor, o país não vai conseguir avançar”.

Desta forma, o sujeito enunciator, Cláudia Costin, ao proferir que: "Avançamos no limite do que dava para alcançar sem mexer na formação inicial de professores", é perceptível que o discurso centrado no investimento em formação inicial dos professores fica em segundo plano, o que configura um paradoxo nos discursos sobre educação, já que como enuncia o RD 7 que “o principal fator de sucesso do aluno é a qualidade do professor.” O discurso, portanto, do investimento na qualidade do professor, quando analisado, recai, indiscutivelmente, num discurso paradoxal, presente na discursivização política em prol da educação, concretizando assim o distanciamento entre teoria e prática.

RD 9

<p>O Pisa 2015 avaliou mais de 540 mil estudantes, amostra considerada representativa de 28 milhões de jovens na faixa etária de 15 anos. No Brasil, fizeram o teste cerca de 23 mil estudantes de 841 escolas. A maior parte (78%) estava no ensino médio. O teste avalia as redes pública e privada, mas 74% daqueles que fizeram a prova está na rede estadual.</p>
--

No RD9, o sujeito fornece os dados da avaliação do Pisa de 2015, reportando o tamanho da amostra, sua “representatividade”, o número de estudantes e escolas que participaram da

avaliação e outros. Essa caracterização dá um tom de exatidão e de cientificidade ao dito na notícia, o que serve para confirmar e reforçar ao leitor os sentidos nela enunciados.

Isso também reforça um discurso burocrático que atravessa toda a notícia, pois a burocracia se vale de indicadores e instrumentos como o Pisa para orientar a educação e os demais direitos sociais (a saúde e a segurança). Diante disso, percebemos que os textos midiáticos reverberam o discurso burocrático.

O RD 9 finaliza o texto da notícia, reafirmando o sentido e o significado da palavra-chave “estagnada” que pela transferência (metáfora) se apresenta como o “cessar do progresso”, “fracasso na competição”. O termo estagnado significa, portanto, a educação básica brasileira pública ou ainda a sua qualidade, a partir do atravessamento de duas formações discursivas: do referente à democratização do ensino nas décadas de 1980 e 1990 e da referente ao capitalismo neoliberal, que tem filiação à OCDE, organização fundadora da principal avaliação mundial da educação, o Pisa.

Deste modo, diante dos dados ao longo do texto, as pistas apontam, por meio dos números, uma educação básica brasileira, que é tratada a partir de indicadores e que pelo o que eles apresentam é significada como de péssima qualidade, pois como menciona Machado (2007, p.279) “os instrumentos de avaliação são necessários, mas eles devem ser meios para instrumentar a ação e não apenas motes para a produção de manchetes espetaculares”, ou ainda como nos apresenta Gadotti (2013, p.9), “os dados quantitativos devem servir de base para estabelecer metas e políticas, desde cada unidade escolar. Medir é importante na avaliação educacional”.

Notícia 2: Educação ruim joga Brasil no grupo dos “lanternas” em ranking de capital humano. Publicada no site IG- Último segundo, no dia 29 de junho de 2016 pela BBC.

A notícia faz uma explanação acerca da significação do sistema educacional centrada nos interesses e nas exigências do mercado de trabalho, já que atravessado pela ideologia capitalista neoliberal, reestabelece no discurso midiático, o discurso da qualidade total em educação. Diante disso, a discussão da qualidade em educação pela posição do capital humano

viabiliza, cada vez mais, o discurso burocrático e da empregabilidade, na discursividade sobre educação.

Levando em consideração o fator histórico em que os discursos da notícia estão inseridos, deve-se frisar a crise econômica nacional. Os problemas na economia ocasionaram descontroles no país, afetando não só o governo federal, mas drasticamente os Estados. É crucial pontuar que a discursividade em volta de uma educação básica ruim, sob o olhar do Estudo do Fórum Econômico Mundial, tem forte influência da ideologia capitalista neoliberal nos discursos sobre educação.

Assim, tendo como referência a conjuntura histórica em que o discurso foi sedimentado possibilita a leitura de que o capital humano, associado ao valor que o sujeito agrega, relacionado à educação de base de boa qualidade é um fator determinante e, sobretudo, o principal para o encaminhamento de um país. Ainda é importante destacar que o veículo midiático, em que os discursos formam proferidos: a BBC (Corporação Britânica de Radiodifusão), a qual possui credibilidade nacional e internacional viabiliza, ainda mais, o fortalecimento dos discursos da educação voltado para a qualidade total.

RD 10

“Educação ruim joga Brasil no grupo dos lanternas em ranking de capital humano”

O RD 10 recorta o título da notícia e se relaciona com o RD 1 por meio da paráfrase discursiva, considerando a relação da substituição simétrica (COURTINE, 2014) entre elas, isto é, uma é sinônima da outra. Esse mecanismo da paráfrase trabalha para a reprodução de um fato ou acontecimento que já transita no campo midiático, caracterizado pela discursividade acerca do péssimo resultado da educação básica no Brasil, externado pelos dados indiciários nos textos midiáticos.

O efeito metafórico ou transferência reveste os significantes de sentidos, pois uma palavra é sempre atravessada por ideologias inscritas no âmbito histórico e social em que são produzidas (PÊCHEUX; FUCHS, 1997). As palavras “ruim”, “joga” e a expressão “grupo dos lanternas” (“lanterna”, termo popularmente utilizado para designar a última colocação na tabela de qualquer competição esportiva, significa a colocação em que a educação de base brasileira se situa no ranking de capital humano) atravessadas pela ideologia neoliberalista significam a

situação da educação básica brasileira e apontam para um estado de calamidade, já que os resultados não são agradáveis.

Essa discussão sustenta e reforça a ideia de que a concepção neoliberalista da educação em consonância com a concepção da qualidade total quando não bem recebida pela instituição escola, acarreta o fracasso escolar. O discurso do fracasso escolar, conforme Angelucci (2003), é centrado em suas relações com a política educacional, em que as causas desse fracasso são orientadas por pesquisas que apresentam que a abordagem capitalista neoliberal na educação orientam os discursos em torno da produção do fracasso escolar.

RD 11

“A má qualidade da educação de base jogou o Brasil para baixo na nova edição do ‘Relatório Sobre o Capital Humano’, estudo do Fórum Econômico Mundial¹² sobre o êxito dos países em preparar sua gente para criar valor econômico.”

O RD 11 enuncia as condições de produção, em seu sentido restrito e amplo apontando para a formação ideológica capitalista neoliberal que a interpela e que orienta os discursos em torno da má qualidade da educação de base do Brasil. Do ponto de vista da AD, é crucial destacar o modo de funcionamento da linguagem, não esquecendo de que esse funcionamento não é integralmente linguístico, uma vez que dele fazem partes as condições de produção, que dão representatividade ao mecanismo de situar os protagonistas (sujeitos) e o objeto do discurso. (GRANTHAM, 2007).

Considerando que “no discurso jornalístico, o lugar midiático articula-se também com o saber e com o poder. [...]” (BARBOSA, 2003, p.113), o enunciado é atravessado pela ideologia capitalista neoliberal, em que orienta a educação para os fins do mercado de trabalho. Esse discurso capitalista neoliberal tem a sua validação diante do recorte: “[...], estudo do

¹² Também conhecido como Fórum de Davos (comuna suíça em que ocorre), o FEM (Fórum Econômico Mundial) é uma fundação sem fins lucrativos que promove encontros anuais (assembleias anuais) entre líderes políticos, economistas, jornalistas e intelectuais de diversos países do mundo. Foi criado no ano de 1971 e tem como sede a cidade suíça de Cologny (próxima a Genebra). O presidente e fundador do Fórum de Davos é o economista e empresário alemão Klaus Schwab. O principal objetivo do Fórum de Davos é melhorar a situação econômica, política e social no mundo; Analisar os principais problemas que afetam o mundo, no tocante ao desenvolvimento econômico, meio ambiente, comércio mundial, política internacional, entre outros; Proporcionar um ambiente de colaboração criativa entre os principais líderes políticos e econômico. SUA PESQUISA.COM. Fórum Econômico Mundial. Disponível em: https://www.suapesquisa.com/economia/forum_economico_mundial.htm. Acesso em: 29 de Outubro de 2017.

Fórum Econômico Mundial sobre o êxito dos países em preparar sua gente para criar valor econômico”. Percebe-se, então, que a ideologia capitalista neoliberal é cada vez mais reestabelecida nas propostas governamentais e nos discursos sobre educação, já que, podemos dizer, quando se fala em “qualidade em educação”, os sujeitos interpelados pelo efeito ideológico estão reverberando o discurso da “qualidade total em educação”, um conceito de ideologia neoliberal que direciona os discursos acerca da educação.

A má qualidade da educação básica apresentada pelo enunciado nos faz refletir sobre o conceito e significação da palavra “qualidade”, pois “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.160). Diante disso, a significação da qualidade da educação de base no Brasil, tomada pela perspectiva mercadológica é, então, validada pelos termos: “capital humano”, “preparar sua gente para criar valor econômico”, “capacitação”, “emprego”, “produtividade”, ao longo dos recortes discursivos e, sobretudo, influenciada pela ideologia capitalista significam a educação básica brasileira como péssima.

Compreender “a qualidade em educação” é relevante para orientar estudos nos processos avaliativos da qualidade de objetos educacionais (DAVOK, 2007). Sem contar que o conceito de qualidade não apresenta delimitação semântica objetiva, pois, o conceito de qualidade não se resume em termos absolutos e não apresenta uma neutralidade conceitual. (GUSMÃO, 2010).

Perante uma diversidade de significados (GUSMÃO, 2010), esse termo é alinhado a duas formações discursivas: à social, pautada em valores e à capitalista neoliberal. Esses alinhamentos significam o termo “qualidade” abrangendo o significado da qualidade pelo cunho social e pelo cunho da eficiência, motivado pelos discursos da noção de qualidade total da educação. Quando usado pelo texto midiático em análises e notícias é sempre ressaltado se atendo a uma acepção absoluta do termo, tal como: “A má qualidade da educação de base jogou o Brasil para baixo...”, percebemos que a noção de qualidade é tomada como se já estivesse decidida, bastando alcançá-la e, em alguns casos, confirmando a sua inegável presença ou ausência. (SILVA, 2008). Assim, acerca do que nos apresenta o enunciado e das proporções teóricas da educação em relação à qualidade, é salutar refletirmos que

Qualidade na educação implica saber de que educação estamos falando, já que não existe uma só concepção de educação. Precisamos dizer de que educação estamos falando e Paulo Freire defendia uma educação emancipadora como direito humano. “A educação é um direito humano; consequentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos” (MOROSINI, 2009:172). Não concordo com aqueles que veem a educação apenas como um

investimento econômico e defendem a qualidade em função apenas dos “resultados” econômicos do investimento em educação. (GADOTTI, 2009, p.6).

O termo “qualidade”, quando lançado e usado no contexto educacional é tomado como proporção de eficiência, o que fica claro no enunciado. Outro aspecto importante e também bem colocado no campo dessa discussão é a concepção e a construção do termo “qualidade” pelo cunho social, trazendo à tona a viabilização de um termo que é alinhado a duas formações discursivas e que é um conceito bastante presente nos discursos sobre educação.

Deste modo, um dos pontos cruciais para que a qualidade em educação tenha tido centralidade nas proposições em educação, relaciona-se necessariamente ao alinhamento do termo a essas duas formações discursivas, já que “[...], na *sociedade do espetáculo* os textos produzem, em novas figuras, a repetição de velhos discursos. [...]”. (GREGOLIN, 2003, p.107, grifos do autor).

RD 12

“Calculado desde 2013, o chamado Índice de Capital Humano compara 130 países e uso do potencial de capital humano. Sintetiza indicadores de ensino, capacitação e emprego disponíveis a cinco grupos etários diferentes (menos de 15 anos a mais de 65 anos), como qualidade de escolas primárias, taxa de desemprego e treinamento no trabalho.”

RD 13

Para o Fórum Econômico Mundial, o capital humano de um país "pode ser um determinante mais importante para seu sucesso econômico de longo prazo do que virtualmente qualquer outro recurso". Isso se explica, diz a organização, pelo seu papel chave na produtividade, mas também no funcionamento das instituições políticas, sociais e cívicas das nações.

Os RD 12 e RD 13 recortam os traços ideológicos de uma educação tratada como mercadoria, em que o que está em questão é a importância do capital humano como fator crucial para o sucesso econômico do país.

Diante disso, os recortes: “[...]. Sintetiza indicadores de ensino, capacitação e emprego disponíveis a cinco grupos etários diferentes (menos de 15 anos a mais de 65 anos), como qualidade de escolas primárias, taxa de desemprego e treinamento no trabalho” e “o capital humano de um país ‘pode ser um determinante mais importante para seu sucesso econômico de longo prazo do que virtualmente qualquer outro recurso’” significam a educação apenas como meio de desenvolvimento econômico, em que

O padrão mercantil do conceito de “qualidade total” é o oposto do conceito de “qualidade social” defendido pela Unidime. Supõe o entendimento de que a educação é uma mercadoria. [...]. A mercantilização refere-se à atribuição de um valor econômico a todas as coisas, inclusive a um direito, como é a educação. [...] Trata-se de um conceito que reduz tudo à mercadoria, onde tudo pode ser comprado e vendido, onde tudo pode ser negociado. [...]. (GADOTTI, 2013, p.13-14).

O RD 12 significa a educação como mercadológica, levando em consideração o aspecto da “qualidade total em educação”, em que centrada na ideologia capitalista deixa transparecer que a educação deve se direcionar somente para o interesse do mercado de trabalho, não se atendo assim a outros aspectos da formação cidadã dos sujeitos inseridos no contexto educacional.

Considerando que “[...] podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2009, p.39), no RD 13, o sujeito enunciador, o sujeito midiático, ao proferir que “o capital humano de um país pode ser um determinante mais importante para seu sucesso econômico de longo prazo do que virtualmente qualquer outro recurso”, só vem reforçar o discurso mercadológico que transita fortemente no contexto da educação no país e mundialmente, pois

Sinalizando a materialidade ideológica, um discurso só tem sentido para um sujeito quando ele o reconhece como pertencente a determinada formação discursiva, na qual estão investidas uma série de formações imaginárias, que designam o lugar que os sujeitos se atribuem mutuamente. (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.18).

Acerca dessa sinalização da materialidade ideológica e do reconhecimento desse discurso, pelos sujeitos, pautado na educação como mercadoria e na significação de uma

“qualidade” tomada no sentido de “eficiência” e “produtividade”, o conceito de qualidade em educação como foi construído na esfera brasileira deve ser analisado como um conceito que dê abrangência a um sentido público, pois o caráter público da educação pública do país passou por um esvaziamento, em decorrência da forte influência à veiculação de uma noção de qualidade da educação significada como instrumento, relacionada a efeitos econômicos e interesses privados, oriundos de uma sociedade de consumo (SILVA, 2008) interpelada pela ideologia capitalista.

Ressaltando que a formação discursiva permite compreender o processo de produção de sentidos e a sua relação com a ideologia (ORLANDI, 2009), notamos que a qualidade da educação voltada para o interesse econômico é um traço ideológico fortemente marcado nos discursos sobre educação. Esse aspecto, então, pode ser caracterizado como consequência de uma educação ou qualidade em educação para fins mercadológicos como aponta (SILVA, 2008). Isso acontece em decorrência da ideologia neoliberalista na educação, “pois tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos” (ORLANDI, 2009, p.43), visto que o discurso centrado na significação da educação como mercadoria perpassa pela ideologia capitalista e neoliberalista, ocasionando assim ideia de qualidade total na educação.

Os enunciados dos RD 12 e RD 13 apontam para um forte reestabelecimento da ideologia capitalista e neoliberal, refletindo assim na significação da educação para fins mercadológicos, que atravessado pelo conceito de qualidade em educação, denominado de qualidade total tende a fortalecer a manipulação. Deste modo, o capital humano tão mencionado nos enunciados é visto como ponto determinante para o sucesso da economia do país.

RD 14

“Quem puxou o desempenho do país para baixo foi o preparo dos jovens de 0 a 14 anos, o 100º entre 130 países. Pesaram nesse sentido a chamada ‘taxa de sobrevivência em educação básica’, a capacidade de o aluno sair bem preparado do ciclo primário de ensino (98º lugar), e a qualidade da educação primária (118º lugar).”

RD 15

Ao identificar que cerca de 35% do capital humano global ainda não tem um tratamento digno, o relatório lembra que muitos sistemas educacionais pelo mundo estão desconectados das capacidades necessárias aos mercados de trabalho.

O RD 14 elenca as causas pelo mau desempenho do país em relação à avaliação do capital humano pelo Fórum Econômico Mundial, reforçando, por meio dos dados, o discurso burocrático. O RD 15 traz para a discussão a forte presença da ideologia capitalista neoliberal, em que vem reafirmar que o sistema educacional é cada vez mais assujeitado à ideologia mercadológica. Ainda nesse movimento, o excerto destaca que a avaliação do capital humano de um país, pelo Fórum Econômico Mundial, se alinha a essa lógica burocrática como um mecanismo de avaliação, em que a prática de avaliar administra, divide e classifica a educação a partir de estudos centrados em pesquisas capitalistas e neoliberais.

Essas classificações nos remetem a uma lembrança de que é função da gestão educacional tomar como base os indicadores dessa pesquisa e, claramente, o capital humano é mais um indicador. Deste modo, temos um discurso próprio da burocracia, visto que a burocracia gerencia a economia, a política e a sociedade, como mecanismo de manter o poder e reproduzir as desigualdades, como maneira eficaz evidenciado em diversos aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1999).

A estrutura do enunciado aponta para a reafirmação de uma qualidade educativa do Brasil como negativa, ruim, pois os próprios indicadores indiciários delineiam uma estagnação e operam como confirmação do que foi enunciado pelo RD 10. Com efeito, os resultados da avaliação ou a própria avaliação traz uma garantia, já que é atravessado pelo discurso científico, em que trabalha com a verdade, comprovação dos fatos. A mídia, então, reverbera acentuadamente o discurso burocrático, construindo assim um acontecimento, pois para que ele seja assim constituído deve ter grande circulação na mídia (GREGOLIN, 2003).

Outro ponto relevante enunciado, no excerto, é a formação discursiva da educação básica como primordial para o desenvolvimento do capital humano do país, uma vez que as causas do péssimo resultado obtido estão circunscritas em torno das lacunas presentes nessa instância educacional. Concernente ao que se discute na RD 14, em relação aos fatores que ocasionaram o mau desempenho do país, no capital humano, percebemos que o enunciado do

RD 15 vem reafirmar a ideologia capitalista neoliberal nos discursos sobre a qualidade da educação, em que a educação deve ser voltada, prioritariamente, para a produtividade, para o mercado de trabalho e que a formação dê abrangência às exigências do mercado. Assim,

O que se evidencia nos modernos processos produtivos é que a qualidade está indissolavelmente ligada à produção de pequenos lotes segundo certas demandas específicas. Nisto consistiu o caráter revolucionário do *just in time* japonês. A diferenciação do mercado chega a tal extremo que os poucos que podem consumir mercadorias de qualidade não querem, sequer, consumir sempre um padrão unificado e homogêneo de produtos. Eles exigem variedade, permanente atualização, inovação, criatividade, bons serviços, etc. (GENTILI, 2001, p.174, apud GUSMÃO, 2010, p.42, grifos do autor).

O recorte: “o relatório lembra que muitos sistemas educacionais pelo mundo estão desconectados das capacidades necessárias aos mercados de trabalho”, reafirma a forte presença dos traços ideológicos e discursivos do capitalismo neoliberal, reafirmando o significado da educação para fins mercadológicos, em que o que está no centro é o discurso da qualidade total em educação (BUENO, 2003), pois esse discurso é otimista quanto ao futuro de uma humanidade cada dia mais integrada economicamente.

Notícia 3: Especialistas discutem a persistência da má qualidade na educação básica. Publicada no site da Unicamp, no dia 28 de abril de 2016, por Luiz Sugimoto.

A notícia enfatiza a discussão de especialistas a respeito da persistência da má qualidade da educação básica, como tema da primeira mesa-redonda, em mais uma edição do evento “Balanço das Políticas Sociais no Brasil”, realizado em comemoração ao cinquentenário da Unicamp. A tônica dessa problemática, então, considerada como “renitente” aponta para uma situação preocupante presente no cenário educacional do Brasil.

Diante do cenário histórico em que os discursos da notícia estão pautados, é salutar destacar que a partir da divulgação dos resultados do Pisa 2015, como fonte histórica que caracteriza o contexto educacional brasileiro como crítico e estagnado é que se desenvolve toda a discussão no referido evento. Deste modo, a discussão dos sujeitos, professores| especialistas, que tomados pela ideologia da ciência trabalham a credibilidade e a verdade dos fatos. O

discurso científico é, então, um suporte capaz de compreender as causas e consequências de uma educação básica brasileira significada como de péssima qualidade.

Para isso, a memória discursiva restabelece o paralelo com a história, apontando que essa significação está fortemente orientada pelos discurso da democratização de ensino na década de 1980 e também pelos fatos ocorridos na conjuntura política do Brasil nos últimos quinze anos.

Com efeito, considerando o veículo midiático em que foi publicada a notícia (Portal da Unicamp) e, sobretudo, o espaço em que ocorreu o evento, nos permite a leitura de que o problema da educação básica no país deve ser discutido, levando em pauta as condições de produção, em que os discursos estão inseridos. Além disso, cabe ressaltar que o discurso midiático tenta apagar as causas históricas que delineiam toda a discursividade em volta de uma educação básica brasileira atravessada pelo discurso da má qualidade.

RD 16

“Especialistas discutem a persistência da má qualidade na educação básica.”

O RD 16 traz para o centro da discussão, a presença do discurso científico como forma de dar credibilidade ao que é proferido pelos sujeitos (especialistas- professores) acerca da retinência da má qualidade da educação básica do país.

Considerando “o fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo o dizer, [...]” (ORLANDI, 2009, p.32) e, sobretudo, conjugado à ideia de que “a paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer” (ORLANDI, 2009, p.36), percebemos que essa relação parafrástica direcionada pela substituição orientada (COURTINE, 2003), em que os RD 1, RD10 e RD 16 possuem uma relação metonímica, voltada para a discursividade da mídia acerca da qualidade da educação brasileira.

Observamos também que “regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo” (ORLANDI, 2009, p.37). Produtividade essa que é bastante utilizada pelo campo midiático, para trabalhar a construção de uma verdade, já que estamos inseridos numa sociedade do espetáculo, em que fatos e dados são reverberados, na mídia, pelas práticas espetacularizadas.

O efeito de sentido do substantivo “persistência” remete a memória discursiva¹³ às formações discursivas que atravessam o contexto histórico do processo do ensino nos anos de 1980 e ao mesmo tempo à filiação do discurso capitalista neoliberal na educação. O enunciado reforça a constância da problemática, apontando para a busca de se entender as instâncias que ocasionam essa estagnação na educação básica brasileira.

A palavra persistência, então, atravessa os limites da transparência, da evidência do sentido trazendo uma reflexão para os sujeitos que estão inseridos no contexto educacional, na condição de especialistas, e que se inquietam diante dessa problemática. Nesse contexto, esse substantivo (persistência), pode-se assim dizer, é o ponto chave para a execução e materialização dessa discursividade centrada na má qualidade da educação básica no Brasil.

RD 17

“Pela manhã, os palestrantes analisaram a cobertura da educação básica, os principais causadores da má qualidade do ensino e a recente proposta do governo federal denominada ‘Pátria Educadora’”.

No RD 17, localizada no lide, vem o enunciado que significa a notícia em uma operação de síntese. O discurso da má qualidade do ensino, filiado à memória discursiva da democratização do ensino público em 1980 e, sobretudo, ao saber discursivo acerca dos resultados avaliativos da educação básica brasileira marcados pelas piores colocações nos rankings mundiais, possibilita espaço para a criação de uma proposta governamental intitulada: Pátria Educadora¹⁴.

¹³(...). A noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas regradas por aparelhos ideológicos; [...]. (COURTINE, 2003, p.105-106).

¹⁴ Proposta edificada no seguinte parâmetro: “O esforço para qualificar o ensino público surge no Brasil dentro de contexto maior: a construção de nova estratégia de desenvolvimento nacional. Nas últimas décadas nosso crescimento econômico foi alavancado pela produção e exportação de *commodities* e pela popularização do consumo. Milhões de brasileiros foram resgatados da pobreza. A alta no preço de nossos produtos agropecuários e minerais obscureceu, porém, as limitações e as fragilidades desta maneira de crescer. Temos agora de fazer a travessia para outra estratégia de desenvolvimento: produtivismo incluyente, pautado por democratização de oportunidades econômicas e educacionais. Trata-se de democratizar a economia do lado da oferta, não apenas, como foi até agora, do lado da demanda. A democratização do lado da demanda pode progredir só com dinheiro. A democratização do lado da oferta requer inovação institucional. E tem por contraparte e condição o aprofundamento da democracia. O objetivo, mais do que construir novas vantagens comparativas na economia mundial, é dar a cada brasileiro chance melhor para ficar de pé. É neste quadro que se insere a qualificação do ensino básico: ela é a parte mais importante deste novo modelo de desenvolvimento -- produtivista, capacitador e democratizante”. (BRASIL, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Brasília, 2015, p.4).

Essa proposta apresentada num documento preliminar e de cunho empresarial, filia-se à ideologia capitalista neoliberal. O discurso da qualidade total na educação (BUENO, 2003), então atravessa essa proposta, pois o que está em jogo é qualificar a educação básica para os fins do mercado de trabalho, para o desenvolvimento econômico. Diante disso, percebemos que a ideologia capitalista que orienta a OCDE, interpela os demais programas vinculados à educação.

Os sujeitos enunciadore, constituídos como palestrantes/especialistas, atravessados pela formação discursiva científica, em que é significad como verdadeira e de credibilidade, já que trabalha com a comprovação dos fatos, ao discutirem a situação da educação básica pública do país buscam nos estudos educacionais de cunho científico, metaforicamente falando, uma “saída” para tal situação.

Compreender o jogo de sentidos da expressão “pátria educadora” proferido pelo discurso político, atrelado à falácia de investimento na educação básica, voltado para o desenvolvimento econômico, por meio da posição-sujeito dos especialistas, movimenta a discussão, ao mesmo tempo em que trabalha a desconstrução da evidência do sentido (ORLANDI, 2009) transmitida pelos textos midiáticos.

Os textos midiáticos, ao desempenharem o papel de mediação entre leitores e realidade (GREGOLIN, 2003), utilizam a linguagem como transparente e induzem por meio do discurso político, o leitor a acreditar que essa problemática será resolvida com a criação de uma medida urgente, pelo governo federal, denominada “pátria educadora”, já que o discurso político abrange uma dupla exigência: uma injunção à verdade, em que o “falar-verdadeiro” exprimiria em sua transparência as próprias coisas e o “falar-francamente”, língua ordinária, banalização cotidiana das ideias políticas (COURTINE, 2003).

RD 18

“Luiz Carlos de Freitas, (...) explicou porque a dificuldade para uma melhoria consistente nos padrões de qualidade da educação básica é um fenômeno preocupante. ‘Temos variadas ações no governo federal e mesmo nos estaduais e municipais voltadas para esta questão: se não temos uma educação básica boa, não temos como

garantir qualidade nos outros níveis de educação – o que traz um problema sério, pois afeta a própria capacidade do país em produzir e inovar’.”

O RD 18 é enunciada pelo sujeito, Luiz Carlos de Freitas, constituído como professor/especialista e alinhada ao discurso científico. Considerando que “é pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. [...]” (ORLANDI, 2009, p.44) percebemos que o sujeito enunciator é atravessado pelo discurso da sistematicidade da educação, em que as instâncias educativas devem ser valorizadas igualmente. Com efeito,

A qualidade da educação precisa ser encarada de forma sistêmica: da creche ao pós-doutorado. O sistema educacional é formado de muitas partes inter-relacionadas, interdependentes e interativas: o que ocorre em uma delas repercute nas outras. A educação só pode melhorar no seu conjunto. (GADOTTI, 2013, p.9).

Em consonância com esse discurso do formato sistêmico da educação, o sujeito enunciator, então, significa a educação básica como responsável pela estruturação das outras instâncias educacionais, porém, na prática, ocorre o contrário, pois

Na análise das razões da crise educacional brasileira, não é raro afirmar-se que, na raiz dos problemas, estaria o fato de o Brasil gastar mais com o Ensino Superior do que com a Educação Básica. Ilustra-se tal asserção a partir de números representativos dos investimentos do governo federal em tais níveis de ensino, e o maior gasto com o Ensino Superior parece efetivamente comprovado. [...]. (MACHADO, 2007, p.283).

O sujeito enunciator ao proferir o discurso do formato sistêmico da educação é então tomado pelo “esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos tomados pela ideologia” (ORLANDI, 2009, p.35), pois como o sujeito se apresenta, diante do debate e da situação alarmante em que se encontra a educação básica do país, por esse esquecimento, tem a ilusão de que é o dono desse dizer, de que parte da origem e de que movido pelo sonho adâmico acredita estar fazendo uma descoberta que irá solucionar o problema em questão. Esse sujeito ainda é fortemente interpelado pela ideologia capitalista neoliberal que abrange os discursos sobre educação, isso é validado quando ele utiliza a palavra “produzir”, a qual se filia a formação discursiva da eficiência, da produtividade.

Ainda no enunciado, somos atraídos pela presença da partícula “se” que possuindo o valor semântico circunstancial condicional, nos favorece duas leituras: a primeira centrada no fortalecimento da importância de uma educação básica de qualidade, já que é crucial para o alcance dos outros níveis de formação. A segunda aponta para a urgência, em que esse problema deve ser tratado, visto que, à educação básica é delegada a responsabilidade para encaminhar o país para a inovação e produção.

RD 19

“O ensino fundamental é reconhecidamente o nosso calcanhar de Aquiles.”

A expressão “calcanhar de Aquiles” que transita socialmente, significa a educação básica como frágil, ao mesmo tempo que a ela é delegada grande importância, já que é basilar para outros níveis de educação. Por um efeito metafórico (PÊCHEUX; FUCHS 1997), “calcanhar de Aquiles” também pode indicar um ponto fraco, a vulnerabilidade em que se encontra a educação básica brasileira.

RD 20

“Vamos discutir também o conceito de ‘Pátria Educadora’, criado para, emblematicamente, tentar uma mobilização. Ocorre que ela veio em um momento político bastante difícil e foi entregue à Secretaria de Assuntos Estratégicos, e não ao Ministério da Educação. Obviamente, a proposta veio com o entendimento da Secretaria. E nos deram dois documentos fundamentando a lógica de ‘Pátria Educadora’ que para nós, educadores, são inaceitáveis.”

O RD 20 enuncia a inquietação dos sujeitos enunciadore, na condição de especialistas, em relação à expressão: “pátria educadora”. Essa expressão usada como lema para sanar todas as problemáticas da educação básica do país, surge como proposta para reverter o “cessar do progresso”, apresentado pelo discurso burocrático, por meio dos indicadores estatísticos e visivelmente reverberados nos textos midiáticos delineando um acontecimento discursivo.

Considerando que esse conceito de “Pátria Educadora”, na proposta de governo, é orientado pela formação ideológica da qualidade total e do neoliberalismo na educação, a configuração do discurso da qualidade total é fortemente acentuado nele. (Ver rodapé da página 90).

Diante do cenário em que se encontra a educação básica do país e, sobretudo, na condição em que a expressão “Pátria Educadora” foi lançada, e considerada como expressão de programa utilizada pelo discurso político, configura mais uma falácia e/ou atitude de maquiar a realidade educacional.

As adjetivações negativas em torno da qualidade da educação se tornam recursos essenciais para os atores políticos, que utilizarão esses fatos nas campanhas eleitorais, tendo a mídia como aliada, “[...] projeta este fato como um acontecimento e lança-o na vida privada como forma de espetáculo. Assim, a teatralidade desse acontecimento contemporâneo é reverberada na propaganda eleitoral”. (SARGENTINI, 2003, p.132).

Com isso, podemos perceber que essa ideia é mais uma medida estratégica dos atores políticos em exercício, para ganhar respaldo no campo midiático, e por meio da espetacularização tornar os fatos em acontecimentos, visto que

De forma associada, a educação pública brasileira tem sido apreendida como uma situação de crise, calamidade ou catástrofe (segunda característica), seja nas imagens construídas pela mídia, pelas pesquisas educacionais ou pelo pronunciamento de atores sociais. Tal como apontado por Silva, “num tema como o da qualidade em educação, parece haver um razoável consenso entre as diversas vozes interessadas: o de que estamos imersos numa crise educacional” (2008, p.15, grifo do autor). Por fim, na medida em que a educação é considerada uma calamidade, ela se torna um recurso, uma situação de oportunidade para atores politicamente relevantes a incluírem em suas propostas e ações, de modo a ganhar visibilidade na sociedade (terceira característica). Uma vez que reúne esses três elementos, portanto, a qualidade da educação se torna no Brasil um problema político de amplo reconhecimento e grande envergadura. (GUSMÃO, 2010, p.62-63).

Outro ponto relevante no enunciado é a presença da repetição da expressão “Pátria Educadora” que favoravelmente nos possibilita uma leitura irônica, perante a retinência da má qualidade da educação básica. Esse efeito da linguagem atenua que “[...] a repetição é antes de tudo um efeito material que funda comutações e variações, [...]” (PÊCHEUX, 1999, p.53). Essa expressão pode ser interpretada como mais uma nomenclatura com efeito piada, proveniente dos projetos do governo federal, que atravessado pela evidência ideológica (ORLANDI, 2009)

tentam impor aos leitores uma ideia de verdade e principalmente mais uma forma de maquiar os investimentos na educação de base do Brasil.

A mídia, então, para trabalhar a construção dessa evidência passa para o leitor a imposição de verdade fortalecendo essa ideia como o discurso de uma verdade que é segura porque é palpável, ou seja, visível.

RD 21

“O professor Romualdo Luiz Portela de Oliveira, da Faculdade de Educação da USP, adiantou que participaria da mesa enfatizando os ganhos que o Brasil teve na educação no século passado, bem como os problemas. ‘O principal ganho foi a universalização do ensino fundamental, que antes de meados dos 90 era o grande funil do sistema: 22% dos ingressantes não prosseguiram na escola, o sistema estava organizado para esta profunda exclusão. Com isso, o ensino médio sofreu uma expansão bastante rápida, mas que não cobriu a população e hoje temos apenas 55% de adolescentes de 15 a 17 anos na escola. De qualquer forma, o que passou a ser mais enfatizado é a baixa qualidade do ensino, à medida que os alunos permanecem nove anos estudando, mas não aprendem. Aí destaco dois aspectos: os padrões de financiamento insuficientes e, de outro lado, o fato de enfrentarmos mal a questão da formação dos professores’.”

O RD 21 ressalta o papel da memória discursiva, já que essa representa o que foi e é dito sobre algo (ORLANDI, 2014). Atravessado pelo efeito da memória discursiva, o sujeito enunciador, Romualdo Luiz Portela de Oliveira, professor da Faculdade de Educação da USP, inscreve em sua fala as condições de produção que orientam os discursos acerca da qualidade da educação básica, apontando para a formação discursiva da democratização do ensino a partir dos anos de 1980 e para a formação ideológica da inclusão.

O discurso histórico centrado na universalização do ensino e alinhado também ao discurso da inclusão são reestabelecidos nos discursos em torno da má qualidade da educação de base do país, apontando para os ganhos e, principalmente, para os problemas oriundos desse projeto. O enunciado possibilita interpretar que a má qualidade da educação básica tem causas históricas, viabilizando a ideia de que os problemas vigentes no cenário educacional são

unicamente alinhados a esse discurso histórico, que orientado pela ideologia da ciência tomam essa causa como “verdade absoluta”.

Frente a essa discussão e diante dos dados históricos relacionados à democratização ou universalização do ensino em 1980, a qualidade da educação do país veio se constituindo como má ou péssima, diante das falhas de estrutura, pois o próprio processo de democratização com o intuito de ofertar uma escola a todos, ocasionou problemas relacionados aos conceitos de qualidade e quantidade, apontando assim, como nos mostra o recorte, dois problemas que são fortemente enfatizados pelas formações discursivas em torno da qualidade da educação, tais como: “[...] os padrões de financiamento insuficientes e, de outro lado, o fato de enfrentarmos mal a questão da formação dos professores”.

Os dados estatísticos apresentados, nas palavras de Ginzburg (2003) mostram pistas para o leitor de que a temática educação é abordada pelo discurso burocrático, tratando a educação, a partir de indicadores. Além disso, implicitamente, notamos que o que está em jogo é a discussão em volta dos efeitos de sentidos e dos significados que transitam na expressão “qualidade em educação”.

Com efeito, esse embate discursivo sempre estará em movimento, já que “Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, ‘qualidade’”. (ENGUITA, 2001, p.95).

RD 22

“(...) o professor Antônio Ibañez Ruiz, ex-reitor da UnB e atualmente no MCTI, disse que nos 50 Anos da Unicamp é importante olhar a educação de forma mais ampla. ‘Vou tratar do modelo de desenvolvimento adotado no Brasil, pois é para esse modelo que a educação está contribuindo, e também de um novo modelo de que precisamos. Sobre o porquê de a qualidade da educação continuar ruim, vou apresentar considerações sobre programas de transferência de renda em vários países para que as crianças tenham acesso à escola, mas que não melhoraram os padrões de qualidade. Para isso é necessária uma política educacional, condizente com a realidade do país’.”

O RD 22 finaliza o texto da notícia. O discurso convidativo, apresentado pelo sujeito enunciador, aponta para a reflexão, pois o “debate” apresentado por especialistas, sujeitos afetados pelo discurso científico materializam a prática do debate. Quanto ao espaço em que ocorre o evento, a Unicamp, todo referencial discursivo em jogo parece ter sido projetado para operar no seguinte objetivo: olhar a educação de uma forma mais ampla, tendo como foco uma política educacional em consonância com a realidade do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o advento dos meios de comunicação, muitos assuntos do cotidiano e, sobretudo, relacionados à educação básica do Brasil são acentuados nos textos midiáticos. Temáticas sociais e de interesse público são, então, os alvos desse ambiente que afeta o imaginário social e, pelo efeito da evidência ideológica, transmite para os leitores os fatos como transparentes e verdadeiros.

Deste modo, a fim de esclarecer e de apontar como a mídia — aqui representada pelos textos midiáticos coletados dos três sites, já elencados na introdução deste trabalho — trata e discursiva a qualidade da educação básica no Brasil, tivemos como um dos suportes teóricos a Análise de Discurso no Brasil, de matriz francesa, que “propõe, portanto, descrever as articulações entre a materialidade dos enunciados, seu agrupamento em discursos, sua inserção em formações discursivas e sua inserção através de práticas, [...]” (GREGOLIN, 2003, p.12), para assim delinear os discursos que circulam nos textos midiáticos e que trabalham a produção da cultura do espetáculo acerca da temática em questão na dissertação.

Diante da discussão e do suporte teórico enfatizados neste trabalho, é salutar enfatizarmos que os questionamentos da pesquisa, elencados na introdução, e associados aos objetivos específicos que nortearam o processo das análises apontam que a significação da qualidade da educação básica, no país, como “inerte”, “fraca” é atravessada pela formação discursiva capitalista neoliberal, visto que reveste esse significado apontando para o conceito de qualidade total em educação.

Assim, pudemos perceber que todos os programas da educação inseridos no quadro educacional brasileiro (mesmo de cunho governamental) ou de caráter internacional são orientados pela OCDE, que possui filiação à ideologia capitalista neoliberal.

Os sujeitos enunciadores, diante das posições que ocupam, confirmaram em todas as análises, a partir das falas, o reestabelecimento dessa ideologia, pois a abordagem neoliberal é recorrente nos discursos acerca da educação, visto que tomados pelo discurso da competência, enquanto discurso do conhecimento fortalecem cada vez mais a imagem da “sociedade do conhecimento”, validando a ideia de que conhecimento é poder.

O conceito da palavra “qualidade” está circunscrito num contexto polissêmico e não apresenta uma delimitação precisa. Todavia, por meio das análises, fica claro que, nos textos

mediáticos, o termo é atravessado pelas formações discursivas: capitalista neoliberal, em que abrange em sua significação o sentido de eficiência, produtividade; e a de cunho social, evidenciando os preceitos da cidadania, como forma de apagar o reestabelecimento da ideologia capitalista neoliberal tão acentuado nas discussões sobre educação.

Além disso, notamos também que as avaliações em larga escala são vistas e significadas como parâmetros cruciais para medir a qualidade da educação que é concebida como sinônimo de medição de desempenho escolar, já que avaliar, medir são características do discurso burocrático e, principalmente, do discurso da competência, em que reverbera a importância da credibilidade da ciência (discurso científico) como fundamento preciso, diante dos resultados obtidos a partir dos mecanismos de avaliação.

Consideravelmente, os fatos mencionados, nos textos midiáticos, em torno da qualidade da educação tomada como negativa ou péssima vão formando redes de sentidos e por meio dos efeitos parafrásticos, orientam a produtividade desses discursos que circulam nos textos midiáticos sendo, então, mais um discurso acentuadamente proferido nas discussões políticas do país. Frente a isso, os agentes políticos nas campanhas eleitorais, como forma de ganharem credibilidade, a partir de ações e propostas governamentais, utilizam o discurso político com a finalidade de externar aos alocutários um discurso pautado no melhoramento da educação, a fim de que atinja um bom padrão de qualidade e reverta os catastróficos dados indiciários que, metaforicamente, colocam o país no grupo dos “lanternas” em rankings de avaliações em educação.

O panorama analítico aqui apresentado vem confirmar a forte presença da ideologia capitalista neoliberal que vigora nos discursos externados pelos textos midiáticos em volta dos conceitos da qualidade da educação e da própria educação. Desta forma, diante dos resultados das avaliações mensuradas do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de alunos), realizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e também pelo Fórum Econômico Mundial, relacionados aos resultados de 2015, somente divulgados em 2016, significam a qualidade da educação e a própria educação básica brasileira como estagnada, ruim, ou ainda de má qualidade. Para se chegar a tal significação, os testes delimitam critérios de medição da qualidade e depois de coletados e analisados vão agrupar as causas para o fracasso, estagnação ou catástrofe na educação de base pública do brasileiro.

A presença do discurso centrado na valorização do sujeito professor, nas análises, é evidente, porém isso fica somente no plano teórico. Implicitamente, a culpa sempre é delegada

ao sujeito professor, pois esse é assim significado como o responsável pelo encaminhamento da educação ou pelo fracasso dessa. Esse é um discurso que se apresenta com força na esfera nacional, quando se fala e se discute sobre a qualidade da educação básica brasileira nos textos midiáticos.

Face a esse pensamento, discursos como: “sem resolver os desafios de formação e valorização de professores, o país não vai conseguir avançar” e “o principal fator de sucesso do aluno é a qualidade do professor”, (recortados do *corpus* do anexo A), por meio do efeito da paráfrase, produzidos e reproduzidos no discurso midiático e sedimentado pela evidência ideológica transmite-o como verdade absoluta, nos possibilitando a leitura de que esse discurso surge como forma de apagar os demais fatores que adicionados à valorização dos professores são cruciais a uma boa qualidade da educação.

A possível solução para o melhoramento da qualidade da educação básica está centrada na formação e valorização do professor e também no investimento tecnológico e estrutural das instalações escolares, já que essa solução é orientada pela ideologia capitalista neoliberal que interpela o discurso sobre a qualidade total na educação. Com isso, as análises apresentam que a educação deve ser, prioritariamente, destinada aos fins do mercado de trabalho, com o objetivo de deslanchar a economia nacional e melhorar a posição classificatória nos rankings da educação e do capital humano.

A relação dos discursos com a história e com a ideologia capitalista neoliberal exposta pelas análises aponta evidentemente para a consolidação de discursos marcados pelo negativismo, quando se trata da questão da qualidade da educação básica brasileira, pois influenciados pela memória discursiva e pelas condições de produção, em que os discursos foram sedimentados, estão sempre relacionados ao princípio constitutivo da democratização do ensino no ano de 1980, em que o acesso à escola tomou proporções quantitativas absurdas, ocasionando assim uma desproporcionalidade no critério da estruturação qualitativa. Assim, podemos dizer que como a qualidade da educação básica pública do país vem sendo significada reflete à base histórica de sua formação e o atravessamento da formação ideológica capitalista neoliberal nos discursos sobre educação.

De acordo com as análises, percebemos que os discursos proferidos remetem a uma mesma formação discursiva, orientados pela ideologia capitalista neoliberal. Diante disso, os discursos que atravessam o foco temático desta pesquisa significam também a educação básica como o suporte da estrutura educacional, já que é fundamental para a sustentação das demais

instâncias educativas. A qualidade da educação deve ser vista de forma sistêmica, isto é, da educação infantil ao pós-doutorado, pois se nos atentarmos e refletirmos a educação de base é o pilar que sustenta as demais instâncias de ensino.

Com efeito, essa instância — educação básica — é significada como a sustentação da estrutura educacional, que de forma analógica e metafórica nos faz lembrar a ideia althusseriana de infraestrutura, aqui vista como a educação básica e a superestrutura representada pelas outras instâncias educacionais. A compreensão dessa analogia, inserida no contexto educacional ajuda a entender como se processa a noção de uma boa qualidade ou má qualidade que afeta toda a estrutura. Assim, as consequências drásticas se alastram e refletem numa educação de má qualidade caracterizada por déficits e pelos baixos níveis na formação ofertada na educação básica brasileira. Com isso, Althusser (1998, p.28), vem nos mostrar “que é a base que determina em última instância todo o edifício”.

Ao finalizar esta pesquisa, espera-se que ela possa contribuir para a compreensão mais apurada acerca dos segmentos discursivos em torno do conceito de qualidade em educação básica no Brasil, nos textos midiáticos, e de como a significação revestida por um teor negativo, apresentada pelo *corpus* foi construída, perpassando por condições de produção de contexto imediato e amplo.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Don. **Defining educational quality**. Arlington: Institute for International Research, 1993.
- ALTHUSSER, Louis Paul. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- ANGELLUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- AZANHA, José Mário Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, mai./ago. 2004.
- BARBOSA, Pedro Luiz Navarro. O papel da imagem e da memória na escrita jornalística da história do tempo presente. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003.
- BAUTHENEY, Kátia Cristina Silva Forli. Incongruências no discurso sobre a qualidade da educação brasileira. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 25, n.57 p.138-162. Jan – abr. 2014.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.
- BONÁCIO, Daiany. **Discurso, mídia e identidade masculina: quem é esse "novo" homem**. Maringá, 2009. 158 f. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Maringá, Paraná.
- BONAMINO, Alicia C. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2012.
- BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a Teoria da Análise de Discurso: Desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem, Estudos e Pesquisas**. vol.15, n.01 p.171-182, Jan-Jun- 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil no Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho de estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de qualificação nacional**. Versão Preliminar, Brasília, 2005.

BUARQUE, Cristovam. In: ROITMAM, I.; RAMOS, M.N. **A Urgência da Educação**. Prefácio. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

BUENO, Sinésio Ferraz. **Pedagogia sem Sujeito**: qualidade total e neoliberalismo na educação. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação em debate. **Cadernos do Observatório**: a educação brasileira na década de 90. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n. 2, p. 47-70, out. 2000.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto**, vol.15, n.4, p.679-684, 2006.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Tradução Lia Zatz. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, Unesco, 2007.

CHARLOT, Bernard. Qualidade social da Escola pública e formação dos docentes. **Revista Espaço Pedagógico**, UFS, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COURTINE, Jean Jacques. Os deslizamentos do espetáculo político. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003.

_____. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

DAVOK, Delsi Fries. **Qualidade em educação**. Campinas: v.12, n.3, p.505-513, 2007.

ECKERT- HOFF, Beatriz Maria. (Re) buscando Pêcheux: algumas reflexões incertas. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, p. 125-136, 2007.

ENGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. p. 93-110. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: noções introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da análise de discurso no Brasil. Um breve preâmbulo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, p. 12-22, 2007.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Mídia e lugares de memória discursiva. In: FONSECA-SILVA, Maria da Conceição; POSSENTI, Sírio (Org.). **Mídia e Rede de memória**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, p. 11-37 2007.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013.

GATTI, Bernardete. A Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EcoS Rev. Cient.** Uninove, São Paulo, v. 4, n. 1, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras. 2 ed. 1ª reimpressão, 2003.

GRANTHAM, Marilei Resmini. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: INDURSKY, Frida; FERREIRA, M. C.L. (Org). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2007, p.137-142.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Recitações de mitos: a História na lente da mídia. In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise (Org.). **Filigranas do discurso**: as vozes da história. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, p.19-34, 2000.

_____. (Org). **Discurso e Mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003.

_____. **Análise do discurso e mídia**: a (re) produção de identidades. **Mídia, comunicação e consumo**, São Paulo, v. 4. 11, p. 11-25, nov.2007.

GUIMARÃES, Alexandre Queiroz; ALMEIDA, Mariana Eugenio. Os jovens no mercado de trabalho: evolução e desafios da política de emprego no Brasil. **Temas de Administração Pública**. v.8. n.2, 2013.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque. **Qualidade da educação no Brasil**: consenso e diversidade de significados. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HENRY, Paul. Os Fundamentos Teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F; HAK, T.(Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. São Paulo: Editora da Unicamp, p. 13-38, 1997.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 29 de out. 2017.

KELLNER, Douglas. A Cultura da Mídia e o Triunfo do Espetáculo. **Líbero**- Ano VI- Vol. 6, n.11, p.4-15, 2004.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Revista Estudos Avançados**, n. 61, v. 21. São Paulo: USP, p. 277-294, 2007.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “todos pela educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 21-28. Jan-jun, 2009.

Mundo Educação. **Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/ocde.htm>. Acesso em 29 de out. 2017.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, Vol. II, 3.ed. São Paulo: Cortez, p. 13-52, 2003.

NAVARRO, Pedro. O pesquisador da mídia: entre a “aventura do discurso” e os desafios do dispositivo de interpretação da AD. In: NAVARRO, Pedro (Org.) **Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos**. São Carlos: Claraluz, p. 67-92, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI**. 2006. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: Princípios e Procedimentos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. O Método em Análise de Discurso: uma prática de reflexão. In: MARCHIORI, Marlene. (Org.). **Linguagem e Discurso**. São Paulo: Difusão Editora, p. 37-52, 2014.

_____. **Discurso e Leitura**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, p.49-57, 1999.

_____. **Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. Unicamp. 1997.

_____. (1969). “Análise automática do discurso (AAD-69)”. In: GADET & HAK (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. 3ª ed., Campinas: Ed. da Unicamp, p.61-162, 1997.

PÊCHEUX, Michel, FUCHS, Catherine. (1975). A propósito da análise do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, F; HAK, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso**. 3. ed., Campinas: Ed. da Unicamp, p. 163-252, 1997.

PIOVEZANI-FILHO, Carlos Félix. Política Midiatizada e Mídia Politizada: fronteiras mitigadas na pós-modernidade. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, p. 49-66, 2003.

Portal da Unicamp. Especialistas discutem a persistência da má qualidade na educação básica. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2016/04/28/especialistas-discutem-persistencia-da-ma-qualidade-na-educacao-basica>>. Acesso em: 11 jun.2017.

QUALIDADE. In: **HOUAISS dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 620.

ROITMAM, Isaac; RAMOS, Mozart Neves. **A Urgência da Educação**. Prefácio. São Paulo: Editora moderna, p. 11-14, 2011.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. A teatralidade na geração de empregos: mídia na campanha eleitoral. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo São Carlos: Claraluz, p. 125-134, 2003.

SILVA, Vandre Gomes. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 120 f. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SUAPESQUISA.COM. Fórum Econômico Mundial. Disponível em: https://www.suapesquisa.com/economia/forum_economico_mundial.htm. Acesso em: 29 out. 2017.

Último segundo-IG. Educação ruim joga Brasil no grupo dos “lanternas” em ranking de capital humano. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2016-0629/educacao-basica-ruim-joga-brasil-no-grupo-dos-lanternas-em-ranking-de-capital-humano.html>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

Uol-Folha de São Paulo. Estagnado, Brasil fica entre os piores do mundo em avaliação de educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/12/1838761-estagnado-brasil-fica-entre-os-piores-do-mundo-em-avaliacao-de-educacao>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

ANEXOS

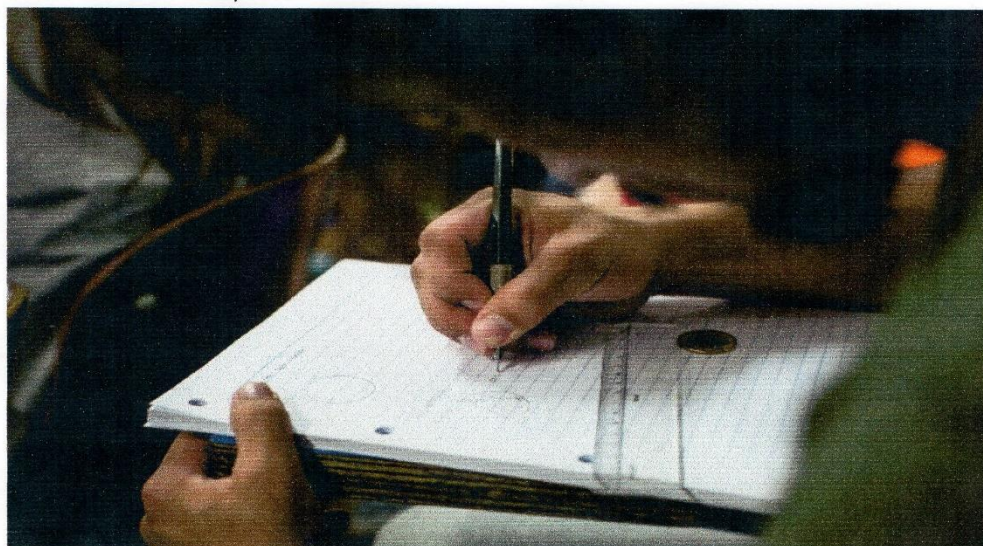
Anexo – A

Estagnado, Brasil fica entre os piores do mundo em avaliação de edu... <http://tools.folha.com.br/print?site=emcimadahora&url=http://www>

FOLHA DE S.PAULO

Estagnado, Brasil fica entre os piores do mundo em avaliação de educação

Bruno Santos/Folhapress



Desempenho do país no Pisa 2015 foi ruim

PAULO SALDAÑA
DE SÃO PAULO
NATÁLIA CANSIAN
DE BRASÍLIA

06/12/2016 08h00

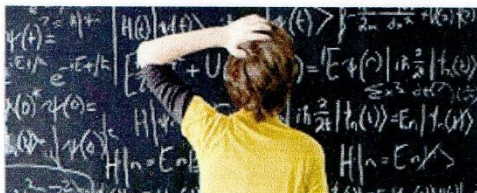
A principal avaliação da educação básica no mundo indica estagnação no desempenho escolar dos alunos brasileiros, com resultados ainda em níveis muito baixos. O país segue nas piores colocações na comparação com outros 69 países e territórios.

O cenário aparece na edição de 2015 do Pisa, realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, uma entidade que reúne países desenvolvidos). Os dados foram divulgados nesta terça-feira (6).

Pela segunda edição consecutiva, as médias dos alunos brasileiros não avançaram nas três áreas avaliadas: matemática, leitura e ciências. A prova avalia adolescentes de 15 e 16 anos a cada três anos.

Os resultados reforçam a interrupção de uma tendência positiva registrada entre 2000 e 2009. No último resultado, em 2012, o país comemorou o avanço na última década, mesmo com resultados baixos e sem grandes avanços. Até a última edição, o Brasil foi o país que mais havia crescido em matemática nessa avaliação em dez anos.

Pisa 2015



Estados brasileiros têm diferença de aprendizado equivalente a dois anos

Entre 2009 e 2015, a média brasileira na disciplina passou de 391 para 377 pontos - variação considerada não significativa estatisticamente pela OCDE. A média dos países da entidade nesta disciplina é de 490.

O resultado deixa o Brasil na 65ª posição nessa disciplina entre os 70 países e territórios avaliados. Fica atrás, por exemplo, de México, Colômbia e Albânia. Só supera a República Dominicana, Argélia, Kosovo, Tunísia e a região da antiga Iugoslávia/Macedônia - que foi analisada como um território.

BRASIL NO PISA 2015 - Matemática apresenta pior desempenho no país

Mais de 70% dos alunos brasileiros não conseguiram alcançar o nível 2 da avaliação, em uma escala que vai até o 6. A maioria dos alunos brasileiros não é capaz, por exemplo, de interpretar e reconhecer situações em contextos que não exigem mais do que uma inferência direta.

A OCDE considera o nível 2 o mínimo adequado para exercer a cidadania. Na área de Ciências, eleito como foco do Pisa deste ano, mais da metade dos alunos (56,6%) não conseguiu desempenho suficiente para passar do nível 2. A média passou de 405 para 401 - indicando estagnação.

Em leitura, 51% dos alunos não chegaram o nível dois. A média do país passou de 410 para 407.

Entre os países da OCDE, a média tanto em ciências quanto em leitura foi de 493. O que deixa o Brasil abaixo do patamar nas três áreas.

Brasil x mundo

A secretária executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, disse que os resultados são preocupantes. "São 15 anos de estagnação em leitura. Estagnação em ciências desde 2006 até agora, o que é muito grave", disse.

PROFESSORES

A presidente do Movimento Todos Pela Educação, Priscila Cruz, lembra que os dados do Pisa refletem os resultados que já apareceram nas avaliações nacionais, como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Cruz afirma que, sem resolver os desafios de formação e valorização de professores, o país não vai conseguir avançar.

"O principal fator de sucesso do aluno é a qualidade do professor", diz. "Enquanto tivermos essa condição de baixa atratividade docente, sem conseguir formar profissionais na área específica e com qualidade, não temos a menor condição de melhorar", diz.

Para o educador Mozart Neves Ramos, do Instituto Ayrton Senna, é preocupante a distância do Brasil com a média da OCDE. São quase 90 pontos, o que equivale a aproximadamente três anos de escolaridade", diz. "Isso sem falar de quem aparece no topo, estamos falando da média mesmo".

A OCDE agrupa 34 países (a maioria ricos) e o restante realiza a avaliação como convidado. Na edição de 2012, Xangai liderava o ranking nas três áreas. A partir do ano passado, o desempenho da província chinesa passou a ser considerado em conjunto com Pequim, capital do país, Jiangsu e Guangdong.

As três províncias se mantiveram conjuntamente entre as primeiras colocações. Mas a maior média nas três áreas foi registrada por Cingapura.

PISA 2015 NO MUNDO - Cingapura tem o melhor desempenho

De acordo com Cláudia Costin, docente visitante da Universidade de Harvard, o avanço no indicador que o país registrou de 2000 a 2009 chegou ao limite dada a estrutura atual.

"A gente avançou em estrutura, vários Estados e municípios passaram a ter material mais organizado, mas isso funciona até um certo limite", diz ela, ex-diretora de Educação do Banco Mundial. "Avançamos no limite do que dava para alcançar sem mexer na formação inicial de professores".

Cláudia pondera, entretanto, que os resultados têm um lado positivo: o Brasil registrou uma expansão de acesso à escolarização nos últimos anos. "Quando países ampliam o acesso à escola, costuma haver declínio na nota, o que não ocorreu", disse.

A OCDE também ressaltou o acréscimo de 15 pontos percentuais desde 2003 na taxa de jovens com 15 anos matriculados. "O fato de o Brasil ter expandido o acesso escolar a novas parcelas da população de jovens sem declínios no desempenho médio dos alunos é um desenvolvimento bastante positivo", cita material da organização.

O Pisa 2015 avaliou mais de 540 mil estudantes, amostra considerada representativa de 28 milhões de jovens na faixa etária de 15 anos. No Brasil, fizeram o teste cerca de 23 mil estudantes de 841 escolas.

A maior parte (78%) estava no ensino médio. O teste avalia as redes pública e privada, mas 74% daqueles que fizeram a prova está na rede estadual.

Endereço da página:

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/12/1838761-estagnado-brasil-fica-entre-os-piores-do-mundo-em-avaliacao-de-educacao.shtml>

Links no texto:

Estados brasileiros têm diferença de aprendizado equivalente a dois anos

Educação ruim joga Brasil no grupo dos "lanternas" em ranking de capital humano

Por [BBC](#) | 29/06/2016 15:17

[Home](#) [iG](#) [Último Segundo](#) [Educação](#)

Estudo do Fórum Econômico Mundial avalia indicadores como qualidade do ensino e capacitação no emprego; Brasil ficou em 83º lugar entre 130 países e abaixo da média da América Latina



Ilza/ Thinkstock

Brasil registrou mau desempenho em ranking de desenvolvimento de capital humano

A má qualidade da educação de base jogou o Brasil para baixo na nova edição do "Relatório Sobre o Capital Humano", estudo do Fórum Econômico Mundial sobre o êxito dos países em preparar sua gente para criar valor econômico.

O Brasil ficou em 83º lugar entre 130 países. Dono da oitava maior economia do mundo, pontuou menos que países da América Latina e Caribe de menor desenvolvimento relativo, como Uruguai (60º), Costa Rica (62º), Bolívia (77º) e Paraguai (82º). Cuba, na 36ª posição, lidera na região.

Calculado desde 2013, o chamado Índice de Capital Humano compara 130 países e uso do potencial de capital humano. Sintetiza indicadores de ensino, capacitação e emprego disponíveis a cinco grupos etários diferentes (menos de 15 anos a mais de 65 anos), como qualidade de escolas primárias, taxa de desemprego e treinamento no trabalho.

Para o Fórum Econômico Mundial, o capital humano de um país "pode ser um determinante mais importante para seu sucesso econômico de longo prazo do que virtualmente qualquer outro recurso". Isso se explica, diz a organização, pelo seu papel chave na produtividade, mas também no funcionamento das instituições políticas, sociais e cívicas das nações.

Índice de Capital Humano 2016

Ensino, capacitação e emprego em
130 países pelo mundo

1 Finlândia - 85.86

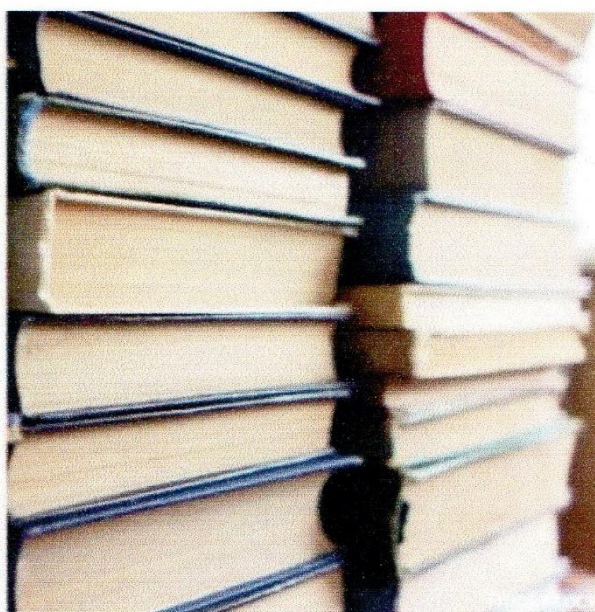
2 Noruega - 84.64

3 Noruega - 84.61

4 Japão - 83.44

5 Suécia - 83.29

Fórum Econômico Mundial



Thinkstock

Reprodução/ BBC.

O índice de 2016 continuou a ser dominado por pequenas nações europeias, sobretudo países nórdicos e do chamado Benelux, como Bélgica e Holanda.

A Finlândia foi a líder do ranking que mede como os países constroem e mantêm seu potencial de capital humano. O país se beneficia de uma população jovem bem educada, da melhor educação primária e da maior taxa de ensino superior completo na faixa de 25 a 54 anos. Noruega e Suíça completaram o top 3.

Resultado brasileiro

Maior economia da América Latina e do Caribe, o Brasil ficou abaixo da média da região, com uma pontuação de 64.51 – o que significa que mais de 35% do capital humano do país continua subdesenvolvido.

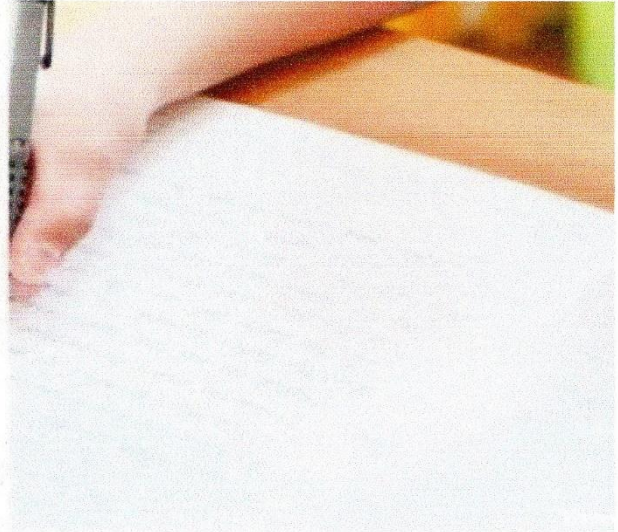
Quem puxou o desempenho do país para baixo foi o preparo dos jovens de 0 a 14 anos, o 100º entre 130 países. Pesaram nesse sentido a chamada "taxa de sobrevivência em educação básica", a capacidade de o aluno sair bem preparado do ciclo primário de ensino (98º lugar), e a qualidade da educação primária (118º lugar).

Outro ponto negativo foi a percepção de empresários sobre a disponibilidade de mão de obra qualificada (114º lugar). O país teve melhor resultado em capacitação no emprego e taxa de ocupação para o grupo etário de 25 a 54 anos.

Índice de Capital Humano 2016 - América Latina e Caribe

- 1 Cuba - 36ª posição geral
- 2 Chile - 51ª posição geral
- 3 Panamá - 52ª posição geral
- 4 Equador - 53ª posição geral
- 5 Argentina - 56ª posição geral

Fórum Econômico Mundial



Thinkstock

Reprodução/BBC

Os 24 países da América Latina/Caribe listados no estudo ficaram no meio do ranking, com uma pontuação média de 66.95, logo atrás da região do leste da Ásia e Pacífico. A diferença entre os países com melhor e pior desempenho da região é a mais baixa de todas – Chile (51º lugar) e Argentina (56º lugar), por exemplo, tiveram as mesmas qualidades e fraquezas. "Em contraste, o Brasil acabou de alguma maneira atrás da média regional", diz o relatório. Como a África do Sul (88º lugar no ranking), o Brasil apresentou uma pequena diferença entre os níveis de aprendizado de pessoas com menos e mais de 25 anos – o que mostra ausência de melhora na educação entre gerações, aponta o texto.

Segundo o Fórum Econômico Mundial, aprimorar o capital humano é essencial diante de uma nova onda de inovação tecnológica – a chamada Quarta Revolução Industrial – que irá trazer grandes mudanças radicais à indústria e ao mercado de trabalho nas próximas décadas.



Divulgação/ Wef

Nova onda de inovação tecnológica irá impactar os mercados de trabalho pelo mundo

A organização destaca que 25 mil pessoas irão entrar no mercado de trabalho por dia no mundo em desenvolvimento até 2020, e mais de 200 milhões de pessoas continuam sem emprego no planeta hoje. Ao mesmo tempo, estima-se para a próxima década um déficit de 50 milhões de trabalhadores de alta capacitação.

Veja também

- [O que podemos aprender com o inemuri, o costume japonês de dormir em qualquer lugar](#)
- [Brasileira luta nos EUA por guarda após pai fugir com filho pelo Paraguai](#)
- [Inscrição para o Fies acaba nesta quarta-feira](#)
- [165 escolas públicas deixaram de abrir turmas de início de ciclo de ensino em SP](#)

Ao identificar que cerca de 35% do capital humano global ainda não tem um tratamento digno, o relatório lembra que muitos sistemas educacionais pelo mundo estão desconectados das capacidades necessárias aos mercados de trabalho.

"Enquanto os sistemas de educação atuais buscam desenvolver qualidades cognitivas, qualidades não-cognitivas que se relacionam com a capacidade das pessoas de colaborar, inovar, autodirigir-se e resolver problemas são cada vez mais importantes", diz o relatório.

Nesse sentido, diz a organização, haverá desafios para todos: legisladores terão que desenvolver regras ágeis de governança para lidar com o crescente mercado de trabalho digital, governos deverão cumprir a promessa de usar tecnologia na educação e capacitação permanente e empresas precisarão repensar a atitude de ser apenas "consumidores" da mão de obra, atuando também cada vez mais em formação.

Link deste artigo: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2016-06-29/educacao-basica-ruim-joga-brasil-no-grupo-dos-lanternas-em-ranking-de-capital-humano.html>

Fonte: Último Segundo - iG @ <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2016-06-29/educacao-basica-ruim-joga-brasil-no-grupo-dos-lanternas-em-ranking-de-capital-humano.html>

Especialistas discutem a persistência da má qualidade na educação básica

28/04/2016 - 15:47

- Texto: [Luiz Sugimoto](#)
- Imagens: [Isaías Teixeira](#)
- Imagens Editor: [Paulo CavalheriPrevious](#)



Luiz Carlos de Freitas coordena a primeira mesa

A persistência da má qualidade na educação básica foi o tema da primeira mesa-redonda de mais uma edição do “Balanço das Políticas Sociais no Brasil”, realizada nesta quinta-feira, no âmbito da série Perspectivas Unicamp 50 Anos, em comemoração ao cinquentenário da Universidade. Pela manhã, os palestrantes analisaram a cobertura da educação básica, os principais causadores da má qualidade do ensino e a recente proposta do governo federal denominada “Pátria Educadora”. A mesa da tarde tratou do “Ensino superior: produtivismo e alienação acadêmica”.

Luiz Carlos de Freitas, docente da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp e coordenador da primeira mesa, explicou porque a dificuldade para uma melhoria consistente nos padrões de qualidade da educação básica é um fenômeno preocupante. “Temos variadas ações no governo federal e mesmo nos estaduais e municipais voltadas para esta questão: se não temos uma educação básica boa, não temos como garantir qualidade nos outros níveis de educação – o que traz um problema sério, pois afeta a própria capacidade do país em produzir e inovar.”

Freitas acrescenta que apesar de ter havido uma melhoria consistente no primeiro ciclo fundamental (da 1ª à 5ª série), a mesma não se repete no ciclo de fechamento (6ª à 9ª série). “O ensino fundamental é reconhecidamente o nosso calcanhar de Aquiles. Vamos discutir também o conceito de ‘Pátria Educadora’, criado para, emblematicamente, tentar uma mobilização. Ocorre que ela veio em um momento político bastante difícil e foi entregue à Secretaria de Assuntos Estratégicos, e não ao Ministério da Educação. Obviamente, a proposta veio com o entendimento da Secretaria. E nos deram dois documentos fundamentando a lógica de ‘Pátria Educadora’ que para nós, educadores, são inaceitáveis.”

Elizabeth Balbachevsky, professora do Departamento de Ciência Política da USP e atuante na área de estudos de ensino superior, trouxe à discussão o papel da universidade, principalmente a pública, no enfrentamento dos desafios da educação no Brasil. “A sociedade brasileira é construída dentro de uma lógica hierárquica, que padece de uma situação em que se tem uma mão de obra muito pouco qualificada, o que obviamente não é a única causa, mas contribui para manter a nossa indústria no contexto de baixa tecnologia – não se usa mais tecnologia porque a mão de obra não vai conseguir operá-la. Se não enfrentarmos esses desafios, não há como enfrentar o problema da baixa renda e da desigualdade social no Brasil.”

A docente da USP explica que a universidade pública, dentro desta estrutura, ocupa o topo da hierarquia do conhecimento e deve buscar uma reversão de tal dinâmica. “Acho que a universidade está acomodada demais dentro desta lógica. No fundo, o que acontece? Valorizamos mais a pós-graduação do que a graduação, valorizamos mais o doutorado dentro da pós-graduação, e praticamente ignoramos a formação de competências que se dá através das atividades de extensão e dos programas de especialização. A universidade pública acaba trabalhando dentro do seu próprio círculo, interagindo menos do que poderia com o resto da sociedade. Isso se reflete na formação de professores: lamentavelmente, formamos professores para o setor privado, quando temos no país um imenso corpo de profissionais que precisa de atenção da universidade para conseguir desempenhar bem a sua função.”

O professor Romualdo Luiz Portela de Oliveira, da Faculdade de Educação da USP, adiantou que participaria da mesa enfatizando os ganhos que o Brasil teve na educação no século passado, bem como os problemas. “O principal ganho foi a universalização do ensino fundamental, que antes de meados dos 90 era o grande funil do sistema: 22% dos ingressantes não prosseguiram na escola, o sistema estava organizado para esta profunda exclusão. Com isso, o ensino médio sofreu uma expansão bastante rápida, mas que não cobriu a população e hoje temos apenas 55% de adolescentes de 15 a 17 anos na escola. De qualquer forma, o que passou a ser mais enfatizado é a baixa qualidade do ensino, à medida que os alunos permanecem nove anos estudando, mas não aprendem. Aí destaco dois aspectos: os padrões de financiamento insuficientes e, de outro lado, o fato de enfrentarmos mal a questão da formação dos professores.”

Outro convidado para a primeira mesa, o professor Antônio Ibañez Ruiz, ex-reitor da UnB e atualmente no MCTI, disse que nos 50 Anos da Unicamp é importante olhar a educação de forma mais ampla. “Vou tratar do modelo de desenvolvimento adotado no Brasil, pois é para esse modelo que a educação está contribuindo, e também de um novo modelo de que precisamos. Sobre o porquê de a qualidade da educação continuar ruim, vou apresentar considerações sobre programas de transferência de renda em vários países para que as crianças tenham acesso à escola, mas que não melhoraram os padrões de qualidade. Para isso é necessária uma política educacional, condizente com a realidade do país.”

Ensino superior

Na mesa-redonda da tarde, sobre “Ensino superior: produtivismo e alienação acadêmica”, a pauta envolveu a cobertura geral e por áreas específicas da educação superior; financiamento e privatização; o ensino e pesquisa, e o ensino sem pesquisa; a alienação e “produtivismo” na universidade. Sob a coordenação do professor Aníbal Vercesi (FCM/Unicamp), dela participaram os professores Thomaz Wood Jr. (FGV), Carlos

Henrique de Brito Cruz (IFGW/Unicamp e Fapesp), Valdemar Sguissardi (Unimep), Luiz Carlos Wrobel (Brunel University, Grã-Bretanha) e Jorge Olímpio Bento (Universidade do Porto, Portugal).

Fonte:

<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2016/04/28/especialistas-discutem-persistencia-da-ma-qualidade-na-educacao-basica>